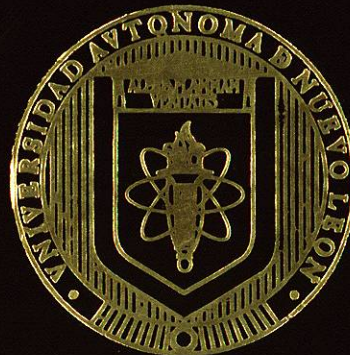


UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



AL-PASARTE, EXPRESION EMOCIONAL A TRAVES DEL ARTE

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN TRABAJO SOCIAL CON ORIENTACION
EN PROYECTOS SOCIALES

PRESENTA:
MILAGROS CAZARES BALDERAS

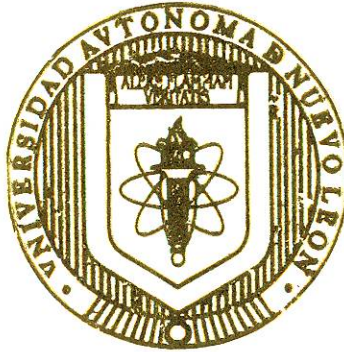
DIRECTORA DE TESIS:
DRA. SANDRA E. CARMONA VALDES

SEPTIEMBRE 2013



1080206951

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO



AL-PASARTE, EXPRESION EMOCIONAL A TRAVES DEL ARTE

T E S I S

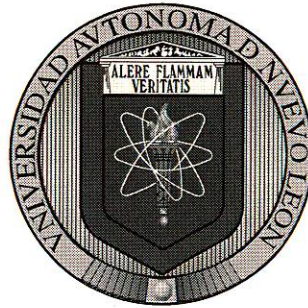
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN TRABAJO SOCIAL CON ORIENTACION
EN PROYECTOS SOCIALES

PRESENTA:
MILAGROS CAZARES BALDERAS

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. SANDRA E. CARMONA VALDES

SEPTIEMBRE 2013

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**



UANL

AL-PASARTE, EXPRESIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL ARTE

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN TRABAJO SOCIAL CON ORIENTACIÓN EN PROYECTOS
SOCIALES**

PRESENTA

MILAGROS CÁZARES BALDERAS

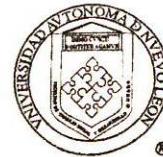
**DIRECTORA DE TESIS
DRA. SANDRA E. CARMONA VALDÉS**

SEPTIEMBRE 2013



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN □



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Los suscritos miembros de la Comisión del Proyecto de Maestría de la
Lic. Milagros de Jesús Cázares Balderas
 Hacen constar que han evaluado el Proyecto **"Al-pasarte, expresión emocional a través del arte"** y han dictaminado lo siguiente:

	APROBADO	REPROBADO	FIRMA
Dra. Sandra Emma Carmona Valdés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
MTS. Brenda Araceli Bustos García	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
MC. Luz Verónica Gallegos Cantú	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

En vista de lo cual, hemos decidido APROBAR este proyecto y damos nuestro consentimiento para que sea sustentado en examen de grado de la Maestría en Trabajo Social con Orientación en Proyectos Sociales.

Vo.Bo.

MTS. Olga Lidia Martínez Chapa
 Subdirectora de Estudios de Posgrado
 Fac. de Trabajo Social y Desarrollo Humano, U.A.N.L.



FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL
 Y DESARROLLO HUMANO
 SUBDIRECCIÓN DE
 ESTUDIOS DE POSGRADO

San Nicolás de los Garza N.L., a 20 de Agosto de 2013

RESUMEN

Por los factores socio-culturales, económicos, políticos; la familia como modelo, ha sido rebasada en su función de unidad protectora, de cuidado; y atención de sus integrantes, en especial de los menores de edad. Esto se ve reflejado en los altos índices de violencia al interior de la familia. El ser víctima directa o indirecta de algún hecho violento, limita el desarrollo físico-emocional produciendo impactos de gran magnitud en la convivencia con los otros. Lo anterior produce una problemática que merece atención por parte del Trabajo Social a través de proyectos que mejoren la perspectiva de estudio e intervención.

Existen algunas acciones para la atención de las víctimas visibles de violencia, sin embargo, los menores de edad no son directamente considerados como tales, por lo tanto carecen de atención integral brindada por el estado o la sociedad civil. Estos niños, además de vivir en un ambiente hostil que coarta su derecho a una vida libre de violencia, carecen de alternativas y espacios para la expresión de emociones.

Al-pasarte, expresión emocional a través del arte es un proyecto que logra un acercamiento a los menores reconociéndolos como víctimas de violencia (familiar, económica, cultural, social) visibles, y muestra una alternativa de expresión a través del arte, que les permite re-significar las situaciones violentas vividas y que respeta su proceso personal.

Se toma como punto de partida la teoría del estrés, la emoción y el afrontamiento de Richard Lazarus que se basa en el proceso del pensamiento activo del sujeto como mediador de la acción. Y el uso del Arte Terapia como una forma no verbal de expresión de qué y cómo lo siente por medio de otros recursos que no sean intrusivos a su situación, con la posibilidad de desactivar la violencia de la cual han sido víctimas.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	iv
 CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	 1
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Objetivos de la intervención.	15
1.2.1 El Arte-terapia como medio de expresión.....	16
1.3 Justificación.	17
1.3.1 Dimensión del problema	18
1.3.2 Vinculación con la Política Social.	22
1.3.3 Atención del problema.....	23
1.3.4 Implicaciones para el Trabajo Social.	24
1.4 Teoría de desarrollo y Teoría Ecológica.....	25
 CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN.....	 30
2.1 Población.....	30
2.1.1 Institución.....	32
2.1.2 Diagnóstico de la institución.....	34
2.2 Diseño del proyecto “Al-pasarte, expresión emocional a través del arte.....	34
2.2.1 Involucrados.....	34
2.2.2 Árbol de problemas y objetivos.....	36
2.2.3 Matriz de Marco Lógico.....	39
2.3 Indicadores de evaluación.....	42
2.4 Instrumento.....	43
2.5 Prueba piloto del CCQ modificado.....	46
2.6 Implementación.....	46
2.6.1. Descripción del espacio.....	46
2.6.2 Descripción de las sesiones y recursos.....	47
2.7 Aplicación del instrumento <i>ex ante</i> y <i>ex post</i>	58
2.8 Alcances y limitaciones.....	59
 CAPITULO 3. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.	 62
3.1 Datos sociodemográficos de los participantes.....	63
3.1.1 Descripción de los participantes.....	64
3.2 Identificación de las propias y otras estrategias de afrontamiento.....	72
3.3 Identificación de las propias estrategias de afrontamiento más beneficiosas o adaptativas ante un problema.....	74
3.3.1 Apreciación	75

3.3.2 Valoración.....	80
3.4 Estrategias de afrontamiento <i>ex ante</i> y <i>ex post</i>	82
3.4.1 Retención de emociones	83
3.4.2 Expresión de emociones.....	84
3.4.3 Expresión a través del arte.....	86
3.5 Limitaciones de la Metodología de Marco Lógico... ..	88
CAPÍTULO 4. RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES.....	93
BIBLIOGRAFÍA.	97
ANEXOS	
I. Representación del “enojo” de Carlos.....	103
II. Palabras que te gustan y las que te desagradan.	103
II. Expresión-retención de emociones.....	104

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla No. 1 Taxonomía tipos de exposición a la violencia familiar.....	4
Tabla No. 2 Mujeres por condición de violencia hacia sus hijos por parte de ella.....	19
Tabla No. 3 Mujeres por condición de violencia hacia sus hijos por parte de su pareja..	20
Tabla No. 4 Análisis de involucrados.....	35
Tabla No. 5 Matriz de Marco Lógico.....	41
Tabla No. 6 Indicadores y formas de recolección.....	43
Tabla No. 7 Definición de cada categoría del CCQ.....	45
Tabla No. 8 Objetivos de las sesiones del taller.....	55
Tabla No. 9 Actividades de las sesiones y recursos del taller.....	57
Tabla No. 10 Datos sociodemográficos de los participantes.....	63
Tabla No. 11 Descripción de grupo 1 y 2.....	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura No. 1 Esquema conceptual del proceso de valoración cognitiva.....	14
Figura No. 2 Modelo ecológico para comprender la invisibilidad de los menores como víctimas de violencia familiar.....	26
Figura No. 3 El enfoque eco-sistémico para conceptualizar la invisibilidad de los menores como víctimas de violencia familiar.....	28
Figura No. 4 Estructura Organizativa de Alternativas Pacíficas.....	33
Figura No. 5 Identificación de involucrados.....	35
Figura No. 6 Árbol del problema.....	37
Figura No. 7 Árbol de objetivos.....	39
Figura No. 8 Diagrama del espacio utilizado para la intervención.....	47

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica No. 1 ¿Cuánto te preocupa/molesta este problema?.....	75
Gráfica No. 2 Cuando pasa este problema, ¿puedes hacer algo para resolverlo?.....	77
Gráfica No. 3 Imagina que hubieras dicho o expresado lo que sentías.....	78
Gráfica No. 4 Imagina que hubieras pedido apoyo, hablar sobre el problema o de lo que sientes con alguien.....	79
Gráfica No. 5 Piensa en todas las cosas que haces cuando pasa ese problema ¿Cuánto ayuda lo que haces?.....	80
Gráfica No. 6 Imagina que hubieras expresado (no verbal) lo que sentías.....	82
Gráfica No. 7 No dejo que nadie sepa que el problema me preocupa/molesta/estresa...83	
Gráfica No. 8 Dejo que mis emociones salgan.....	85
Gráfica No. 9 Lloro.....	86
Gráfica No. 10 Escribo lo que me ha pasado.....	87
Gráfica No. 11 Coloreo pensando que eso me hace sentir más tranquilo.....	88

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

La problemática de la violencia es una situación compleja y con diferentes perspectivas de estudio e intervención, por ello la Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como una “interacción de muchos factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos” (OMS, 2003:10). Éstos deben tomarse en cuenta para la explicación y solución de las diferentes manifestaciones de la violencia; familiar, escolar, estructural, simbólica, social, etc.

Además de estos factores con referencia a la violencia familiar¹, resulta importante estudiar e intervenir desde la perspectiva y con los diferentes involucrados tanto víctimas como agresores, familiares y sociedad. Ello contribuirá a solucionar de manera integral este problema de salud pública, derechos humanos y justicia social.

Los hijos de las mujeres en situación de violencia familiar sufren diferentes consecuencias y tienen particulares necesidades de atención, pero cuentan con sus propios recursos y estrategias para afrontar o en algunos casos desactivar la violencia como aprendizaje en la solución de conflictos.

Los² menores expuestos a la violencia familiar son víctimas porque viven en un entorno que es psicológicamente abusivo. Al presenciar o escuchar eventos violentos (tanto físicos como psicológicos) entre sus progenitores se exponen a situaciones de estrés, tensión, negligencia o

¹ Violencia familiar, el acto u omisión, único o repetitivo, cometido por un miembro de la familia en contra de otro u otros

² Para los fines de este trabajo académico, se hace referencia al género masculino y femenino con el pronombre masculino, con el único propósito de simplificar el texto.

abandono por parte de sus padres y los efectos psicológicos que estas situaciones les ocasionan son potencialmente adversos en los menores de edad (Sepulveda, 2006:151).

Y el presenciar durante un largo tiempo, estas situaciones puede afectar gravemente el bienestar, desarrollo personal y las interacciones sociales del menor durante toda la vida (Pinheiro, 2006 citado por *Save the Children*, 2011:19). Por ello el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), basándose en el Artículo 19 de la Convención de Derechos del Niño, refiere que se debe brindar protección ante "cualquier forma de violencia física o mental", con ello se determina que es necesario considerar no sólo la violencia directa sino también los efectos indirectos de esa violencia para reconocer a los menores como víctimas visibles.

Bajo los mitos que los hijos no se dan cuenta de la situación violenta que sucede en la familia y que la mujer es la única responsable de la violencia que sufre, se considera que cuando una mujer decide desactivar el ciclo de violencia y se recupera, por ende también lo harán los hijos. Este mito es el resultado del imaginario colectivo existente con respecto a las consecuencias sufridas por los menores y de los pocos recursos específicos y adecuados para atenderlos, pues en el trabajo con mujeres víctimas de violencia familiar los esfuerzos se han centrado en su atención social, psicológica y jurídica, mientras que se ha dejado a un lado la situación específica que viven sus hijos (*Save the Children*, 2011:19) Tal condición refuerza la invisibilidad de los menores como víctimas y sujetos de derechos.

Los menores de edad son víctimas invisibles en dos aspectos, por la condición de recibir algún tipo de violencia³ o malos tratos⁴ y por vivir/convivir como testigos en un ambiente violento. Esta situación no sólo ocurre en casa sino que los menores son invisibles y vulnerables socialmente. En nuestro contexto con altos índices de violencia, se ubica a niños y adolescentes como uno de los sectores más desprotegidos e indefensos a maltratos físicos,

³ "Uso deliberado de la fuerza o poder, real o en forma de amenaza que tenga o pueda tener como resultado lesiones, daño psicológico, un desarrollo deficiente, privaciones o incluso la muerte" (Pinheiro, *Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y las Niñas*. Naciones Unidas)

⁴ "Cualquier acción, omisión o trato negligente, no accidental, que prive al niño(a) de sus derechos y bienestar, que amenacen y/o interfieran su ordenado desarrollo físico, psíquico y/o social, cuyos autores pueden ser personas, instituciones o la sociedad" (Convención de los Derechos del Niño, Tratado Internacional de Naciones Unidas, 1989).

mentales y emocionales. Éstos pueden ocurrir en la familia y en la sociedad en general pues estos menores también son víctimas de violencia social, política y económica.

Según los *Indicadores de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE) se afirma que México ocupa el primer lugar en violencia física, abuso sexual y homicidios de menores de catorce años. Así mismo, datos del UNICEF aseguran que seis de cada diez menores mexicanos han vivido directamente alguna forma de violencia en su casa o en la escuela, diversos reportes generalizan que en casi la mitad de los casos (47%) la responsable fue la madre y en 29% el padre⁵.

El hacer visibles a los menores de edad como sujetos de derecho a una vida libre de violencia es reconocer las repercusiones de la exposición directa e indirecta a situaciones de violencia familiar que se traducen en experiencias “altamente traumáticas y emocionalmente destabilizadoras (Patró & Limiñana, 2005:23). Y señalar que mientras en el caso de las mujeres maltratadas existe una creciente proliferación tanto de investigaciones como de recursos de ayuda, la atención e intervención sobre las consecuencias que se derivan para sus hijos todavía es escasa.

1.1 Planteamiento del problema

La expresión de emociones de los menores víctimas de violencia familiar es una alternativa para la toma de conciencia por parte de la sociedad. Al presentar las expresiones de estos menores se anula la idea que él es ajeno a los problemas entre los padres y se visibiliza como víctima. Sin embargo, un hecho que dificulta esta visibilidad es que el cuidado de los hijos había sido y en algunas ocasiones sigue siendo constreñido a la única y absoluta competencia de la familia (Puente, 2000); y con eso se justifica el comportamiento agresivo que pudiera existir hacia los menores como parte de la disciplina.

Actualmente resulta difícil aceptar los estereotipos ideales del concepto de familia como un agente socializador básico, capaz de garantizar seguridad, apoyo y afecto entre sus

⁵ Olivares A. (2013, 4 de junio). El sector, más indefenso ante violencia y maltrato. *La Jornada en línea*. Recuperado el 4 de junio 2013, <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/04/sociedad/037n2soc>

integrantes. También es un entorno potencialmente conflictivo con el correspondiente riesgo que esos conflictos puedan resolverse de manera violenta (Patró & Limiñana 2005). Aunado a esto, el comportamiento y la expresión de emociones de los miembros de la familia como forma de afrontamiento está fuera del control social y es considerado dentro del ámbito privado.

Algunas de las razones o mitos que anteceden el problema surgen dado a la concepción que la violencia intrafamiliar se dirige sólo hacia la mujer por su género y que ello no representa un riesgo relevante para los hijos de esos hogares. Incluso por las propias madres de estos menores es difícil reconocer el daño causado a sus hijos por permanecer en una relación violenta. Creen que continuar o mantener esa relación conyugal evitaría sufrimiento a los menores (Meza, 2002:212). Esta idea choca con la realidad, por los efectos negativos que sobre el desarrollo infantil tiene la exposición a situaciones de violencia indirecta.

Holden (2003) propone una taxonomía de tipos de exposición a la cual están sujetos los menores de edad en situaciones de violencia familiar. Este autor señala que la exposición es una construcción mucho más compleja que simplemente la dicotomía de si el niño observa o escucha la violencia. Las formas de exposición pueden ser separadas en diez categorías distintas que se enumeran en la Tabla No.1 Las primeras seis categorías reflejan algún tipo de implicación directa en el incidente violento, mientras que las restantes se refieren a algún tipo de exposición indirecta (Holden, 2003:152).

Tabla No.1 Taxonomia tipos de exposición a la violencia familiar.

Tipo de exposición	Definición
1. Perinatal	Cualquier tipo de violencia (física, psicológica, sexual) hacia la mujer embarazada. Incluye los cambios y efectos que se puede producir en el desarrollo del feto como efecto del estrés por la violencia sufrida por la madre.
2. Intervenir	Situaciones en donde el niño intenta física o verbalmente detener el incidente violento. Intenta defender a la madre o pide a ambos padres que se detengan.
3. Victimización	El niño es agredido verbal (psicológica) o físicamente durante un incidente violento. Situaciones donde el niño es herido intencional o accidentalmente (por un objeto que se ha lanzado, etc) durante un incidente violento entre sus padres.
4. Participar	El niño es forzado por el agresor a vigilar a la madre o colaborar en las desvalorizaciones, insultos, golpes, etc.

5. Ser testigo presencial	Durante las agresiones, los menores están expuestos en la misma habitación o muy cerca desde donde se produce la violencia.
6. Escuchar	El niño aunque no vea si escucha el incidente entre sus padres. Situaciones donde el menor oye gritos, amenazas, cuando lanzan objetos, etc.
7. Observar consecuencias inmediatas a la agresión;	El niño ven moretones, heridas, bienes dañados, ambulancias, policías y/o reacciones emocionales de gran intensidad en adultos.
8. Experimentar las secuelas	El niño se enfrenta a cambios en su vida como consecuencia del incidente violento. El menor experimenta la depresión materna, la separación de los padres, cambio de residencia, etc.
9. Escuchar sobre lo sucedido;	Habiendo o no presenciado la situación, puede tener conocimiento sobre el alcance de las consecuencias y hechos concretos de la misma, al oír conversaciones entre adultos (madre, pariente, hermano, etc).
10. Ignorar los acontecimientos;	El menor desconoce el incidente violento, pues ocurrió mientras él no estaba (fuera de la casa o mientras estaba en la escuela o cuando estaba dormido).

Fuente: Holden, G.W. (2003). *Children Exposed to Domestic Violence and Child Abuse: Terminology and Taxonomy*.

Para Holden, la aportación de la taxonomía de los tipos de exposición a la violencia de la cual los menores son víctimas, contribuye al entendimiento de la complejidad del problema de la violencia familiar y tiene como objetivo el comprender plenamente y ayudar a estos niños a superar sus experiencias traumáticas.

El autor analiza el problema de tal forma que expone que no sólo desde pequeños se puede ser víctimas de agresiones, sino desde que se está en el vientre materno y que ello afectará significativamente la expresión de las emociones ante la historia y el tipo de violencia.

La perspectiva de Holden relaciona al agresor con la figura paterna, sin embargo y de acuerdo a los datos presentados con anterioridad, existe una alta probabilidad que los menores sufran alguno o varios tipos de exposición por parte del padre y/o por la madre, hecho que aumenta el nivel de preocupación ante una intervención de atención para estos menores.

Esta categorización contribuye a que los servicios de atención para las víctimas consideren que dependiendo el tipo de exposición, personalidad del menor, cronicidad de la violencia, etc, será la forma, tiempo de atención y de beneficio al menor de las intervenciones realizadas. S

Por último este análisis permite comprender que la violencia familiar va depender de muchos

factores como el nivel socio-económico y cultural de las víctimas, debido a que éstos influyen en la cantidad y tipos de recursos personales, materiales, económicos y sociales para expresar las emociones que le genere lo sucedido, de ello dependerá su percepción con respecto a la expresión como un aspecto privado e individual y oral o como un derecho de expresión libre que le garantice bienestar integral.

La observación reiterada de los menores de edad de la violencia hacia la madre por parte de la pareja tiende a perpetuar esta conducta en la siguiente generación; las niñas aprenden que deben aceptar y vivir con la violencia. Los niños aprenden que es un recurso eficaz y aceptable para hacer frente a las frustraciones personales y del hogar (Bravo, 2008). Por ello se define y explica que los menores de edad (8 a 12 años) víctimas directas o por exposición a violencia e hijos de usuarias de Alternativas Pacíficas⁶ (ALPAZ) tienen dificultades para expresar sus emociones como forma de afrontar eventos de estrés o preocupación como lo son las situaciones de violencia familiar.

La familia como agente social está expuesta al estrés y está obligada hacer frente a distintos cambios a lo largo del ciclo vital, así como a las exigencias de tipo económico, social, laboral o asistencial (Amar *et al*, 2003). La familia es una entidad emocional de intercambio, de tal manera que cualquier conducta de uno de sus miembros afecta a todo el conjunto. Es decir el estrés por estos cambios y exigencias también repercuten en el menor de edad (Cuevas, 2006) y si a esto se le agrega el recibir o presenciar hechos de cualquier tipo de violencia familiar es *per se* una situación que genera un alto nivel de estrés en los menores.

Para aclarar esta idea se hace referencia a Labrador y Crespo, quienes señalan que entre las características específicas o mínimas que representa la violencia familiar como un evento estresante es que es “aversiva, amenazante, predictora de consecuencias negativas, es crónica y dada su carácter impredecible, existen pocas oportunidades para hacerle frente sin que ello implique riesgos mayores” (Labrador y Crespo, 1993 citado por Cuevas, 2006:66).

La teoría que propone Lazarus con respecto al estrés, la emoción y el afrontamiento se basa en el proceso del pensamiento activo del sujeto como mediador de la acción. La actividad

⁶ Asociación Civil que brinda atención integral a mujeres que sufren violencia intrafamiliar y sexual. La información de esta institución se amplía en el capítulo 3.

cognitiva (cambiante, compleja, consciente o inconsciente) es la que le da significado a la situación que está viviendo. La participación del sujeto se da en todo momento y la actuación ante determinadas circunstancias responde a su relación con el medio ambiente (Gallegos, 2011:21) con el tipo de amenaza, el contexto, con las creencias del sujeto, expectativas hacia el entorno, los valores y la motivación.

La evaluación cognitiva que el sujeto realiza frente a una situación o acontecimiento es la que definirá el nivel de estrés que representa para él. Esta valoración depende de dos variables, ambientales que se refieren al contexto y las personales, es decir, las diferencias individuales. Éstas últimas se hacen evidentes en el grado y la forma de reaccionar ante ellas (Lazarus y Folkman, 1984: 22 citado por Gallegos, 2011:22). Lo crucial para la activación de respuesta es el significado del acontecimiento (Lazarus, 1999 citado por Gallegos, 2011:23) que cada sujeto realiza, este dependerá de la experiencia y del aprendizaje previo.

Las variables ambientales son las demandas, limitaciones, oportunidades y la cultura. Las demandas son las presiones explícitas o implícitas del medio social para actuar en cierto modo y mostrar actitudes socialmente correctas. Por otra parte, las limitaciones se refieren a prohibiciones y tabúes sociales. Las oportunidades son en relación a la capacidad del individuo para reconocer alguna ventaja y beneficiarse de ella. Por último, la cultura juega el papel de las diferencias existentes entre los colectivos, ello incide en el momento de tomar una decisión que lleva a la actuación del sujeto (Gallegos, 2011: 23).

Para Lazarus las variables personales están en relación a tres categorías: los objetivos y las jerarquías de objetivos de la persona, las creencias sobre el *self* y sobre el mundo y los recursos personales con los que cuenta el sujeto. Los primeros cumplen el papel de evaluar las situaciones en relación a las expectativas de la persona en relación a algo.

La segunda variable son las *creencias sobre el self y sobre el mundo*, éstas se relacionan al modo en que el individuo se concibe a sí mismo y el lugar que ocupa en el medio, lo cual modela sus expectativas sobre lo que puede suceder en un encuentro determinado. Es necesario, apuntar que las creencias determinan lo que está aconteciendo, “cómo son las cosas” en el ambiente y modelan la comprensión de su significado (Lazarus y Folkman, 1984:63 citado por Gallegos, 2011:24).

Finalmente, los recursos personales se relacionan al nivel de adaptación sobre lo que se es capaz e incapaz de hacer mientras se busca la gratificación de las necesidades, el logro de los objetivos y el manejo del estrés. Éstos se refieren a las habilidades, los recursos económicos, el apoyo y las relaciones sociales (Lazarus, 1999 citado por Gallegos, 2011:25).

Al considerar el apoyo social como un elemento con altas influencias con respecto a la valoración de una situación como estresante o no, en el contexto del presente proyecto cabe apuntar que éste es muy importante para el menor de edad, sin embargo en esta edad, las relaciones sociales, los recursos materiales y económicos son muy débiles y en algunos casos nulos, lo cual incide aún más en la vulnerabilidad social del niño, por ser menor y víctima invisible de violencia familiar.

El estrés manifiesta la forma en que el menor de edad interpreta una situación específica y decide enfrentarse a ella (Martín & Grau, 2007:227) y dependiendo del proceso de valoración la situación se convierte o no en estresante. En esta valoración (primaria) el sujeto evalúa si lo que sucede es relevante a partir de sus objetivos y creencias sobre el *self* y el mundo y las intenciones situacionales (Gallegos, 2011:26). Si no está en juego su bienestar en esa transacción, no le producirá estrés ni emoción alguna.

Lazarus y Folkman (citados por Martín & Grau, 2007:227) distinguen dos tipos básicos de valoración del medio y sus demandas: irrelevante y estresante. En el último caso el sujeto tiene tres opciones transaccionales: daño/pérdida; ocurre cuando el menor ya ha recibido una lesión o pérdida o si considera que la experiencia le causará algún tipo de perjuicio a su bienestar.

Entre esas afectaciones podría encontrarse un deterioro en su autoestima o en la estima social (Lazarus y Folkman, 1984:32 citado por Gallegos, 2011:26); amenaza cuando se prevén daños o pérdidas aunque estos todavía no hayan ocurrido y puedan solucionarse o afrontarse anticipadamente; y desafío que implica la previsión anticipada de situaciones de daño, pérdida o amenaza, con la diferencia que la persona piensa que tiene fuerzas o habilidades suficientes para afrontarlas con éxito y obtener ganancias.

Si lo que ocurre es condición de estrés, el sujeto estará en el proceso cognitivo-evaluador (valoración secundaria) de una respuesta a la amenaza potencial que va dirigida a determinar qué puede hacerse frente al acontecimiento, para luego ejecutar esa respuesta (afrentamiento). Este complejo proceso de evaluación toma en cuenta las opciones de afrontamiento disponibles para el sujeto (Lazarus y Folkman, 1984:35 citado por Gallegos, 2011:27).

Por lo tanto, el estrés es definido como una relación apreciada por el sujeto como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar (Folkman y Lazarus, 1988; Lazarus y Folkman, 1986 citados por Morales, 2008:24). Dentro de las clasificaciones de los tipos de estrés y en relación a la explicación del problema para esta intervención se cita el estrés postraumático infantil y el cotidiano.

El estrés *post*-traumático es identificado por la aparición de una serie de síntomas característicos tras la exposición directa e indirecta a un acontecimiento puntual y altamente estresante o traumático. Incluye casos en el que se haya puesto en peligro la vida o integridad física del menor o la de personas muy cercanas a él (padres, hermanos, familiares cercanos), peleas o agresiones específicas entre los padres (separación o divorcio).

El estrés cotidiano o acontecimientos estresantes de intensidad media se refiere a cuestiones/problemas de la vida diaria con carácter de permanente o crónico, por ejemplo en la escuela y la familia (Arnold, 1990 citado por Morales 2008:18). Este tipo de estrés es de menor intensidad, pero mayor frecuencia que el postraumático y los efectos negativos que produce en los menores son iguales e incluso mayores, que los acontecimientos graves (Sandler, Wolchik, Mckinnon, Ayers y Roosa, 1997; Tein, Sandler y Zautra, 2000 citados por Morales 2008:18). Ahora bien, y con relación al problema planteado, el estrés demanda acción y la acción requerida ha de ser la conducta de afrontamiento, es decir que esta última constituye la respuesta apropiada ante una situación que genera estrés.

El afrontamiento es un “proceso que puede servir como factor de protección si ayuda a rechazar respuestas individuales inadecuadas a eventos de vida estresantes” (Cuevas, 2006:66). En este contexto, el afrontamiento en los niños “víctimas invisibles” de violencia familiar (Osofsky, 1995 citado por Olaya *et al*, 2008:124) representa uno de los elementos

que favorecen el desarrollo positivo ante condiciones adversas como lo son las agresiones de todo tipo al interior de la familia.

Lazarus y Folkman definen el afrontamiento como un “conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales desarrollados para hacer frente a las demandas específicas externas o internas, evaluadas como abrumadoras o desbordantes de los propios recursos” (Lázarus y Folkman, 1986:200 citado por Cuevas, 2006:67). En pocas palabras, es el esfuerzo por resolver el estrés psicológico (Lazarus y Folkman, 1984:33; Lazarus, 1999:122 citados por Gallegos, 2011: 28). Para que el afrontamiento tenga éxito tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades de la situación que muchas veces cambian a medida que la acción se va desarrollando (Lazarus, 2000:198).

El afrontamiento en menores de edad, a diferencia de la adolescencia y etapa adulta se presenta con estrategias de afrontamiento más estables (Cuevas, 2006:76). Dicha estabilidad va disminuyendo paulatinamente “de tal manera que es menor en los adolescentes, hecho que sugiere un desarrollo progresivo del afrontamiento a lo largo del proceso evolutivo” (Compas y cols, 1988; Wills, 1986 citado por Cuevas, 2006:76) por lo tanto, las formas que el menor utilice en su etapa de adolescente para afrontar una situación de estrés será por el aprendizaje de experiencias previas y en base a la identificación de propias y de otras estrategias de afrontamiento.

Como estrategia de protección el afrontamiento se divide en dos categorías, centradas en el problema y en la emoción (Figura No.1). La primera se orienta a manipular, alterar o modificar las condiciones responsables de la amenaza de estrés y a conseguir varias soluciones, buscar información, realizar y seguir un plan de acción (Lazarus & Folkman, 1986 citado por Londoño y Henao, 2006:329). Incluye estrategias relativas al propio sujeto en relación con el manejo del problema, por ejemplo sus motivaciones y aprendizajes (Miracco, 2010:62).

En segundo lugar, el afrontamiento dirigido a la emoción, implica una modificación en el modo de concebir la situación afectiva, sin que ésta cambie objetivamente. Tiene como objetivo manejar y regular las consecuencias y manifestaciones emocionales que acompañan

a las situaciones que generan estrés (Parker y Endler, 1996; Lázarus y Folkman, 1986; Miller, 1987; Murphy y Moriarty, 1976; Rothbaum, Weisz y Zinder, 1982 citados por Londoño y Henao, 2006:329). Éste involucra acciones de búsqueda de apoyo social, emocional, la acentuación de los aspectos positivos de la situación, el autorreproche (Lazarus & Folkman, 1986 citado por Londoño y Henao, 2006:328 y Miracco 2010:62).

Esta estrategia de afrontamiento se puede dividir en dos tipos: la evitación y la reevaluación del significado personal. En la evitación se intenta no pensar en aquello que preocupa (Lazarus, 2000:206). Por su parte, la reevaluación del significado personal implica cambiar el significado personal de lo ocurrido volviéndolo a evaluar de una manera más serena y menos amenazadora.

Es una estrategia mucho más poderosa que la evitación, a la larga puede ser la estrategia más eficaz (Lazarus, 2000:206), pues ayuda a reducir la aflicción y es aplicable a los estados emocionales como depresión, ansiedad y culpa. Este último, es muy recurrente en los menores de edad víctimas de violencia familiar. La mayoría de ellos piensan que tuvieron la culpa ante un evento de violencia en casa, pues “no hicieron” nada para detenerlo o aunque lo hicieran, la agresión hacia su madre no se detendría.

Aunque con ellos no se agota la oferta de mecanismos/estrategias de afrontamiento centrados en la emoción, para Lazarus & Lazarus (2000) existen dos tipos que son especialmente importantes para cambiar los significados personales y funcionan de manera distintas, se llaman distanciamiento y negación.

En el distanciamiento se aleja emocionalmente de los significados angustiosos de una situación. Una manera de distanciarse es percibir algo muy fuerte pero sin asimilar su significado emocional por completo. Se hace automáticamente, sin intención consciente, pero precisamente cómo se va logrando es algo que no queda claro Lazarus & Lazarus (2000).

En el caso de los menores de edad víctimas de violencia familiar es la repetición lo que hace que se desconecten psicológicamente; simplemente dejan de prestar demasiada atención a lo

que esta ocurriendo. Ven las acciones pero sin asimilar su significado personal. En cierto modo, algunas víctimas consiguen el distanciarse emocionalmente debido a la cronicidad de los eventos violentos, de tal forma que se cubren de una armadura psicológica” (Lazarus & Lazarus, 2000:213) producida por el distanciamiento emocional ante determinada situación violenta.

Con la negación se cambia el significado personal rehusando reconocer aquello que parece amenazador. La negación es el repudio de la realidad. No es lo mismo a la evitación, en ella se intenta no pensar en lo que ocurre, pero todavía se puede reconocer la realidad que amenaza. Sin embargo y en algunos casos la negación, aunque pueda ser considerada como una evasión de afrontamiento de la situación, es una forma acertada de manejo puesto que evita un daño o amenaza que pueda provocar un mayor estrés a la persona (Lazarus, 1999; 2001 citado por Gallegos, 2011:28).

Para el caso en particular del proyecto y de sus objetivos, la intervención busca que el menor de edad al no tener control sobre el problema que le genera estrés (violencia familiar) reevalúe el significado personal del incidente violento a través del arte. Entre los objetivos del proyecto no es clasificar como correctas o no las estrategias de las cuales los menores hacen uso. Así que si en algunos casos las estrategias registradas en el taller se ubican en estos mecanismos de afrontamiento centrados en la emoción, no se catalogan como evasión ante la realidad de las víctimas. Se reitera que el objetivo de la intervención no es imposición del arte como medio para expresar emociones sino como una alternativa.

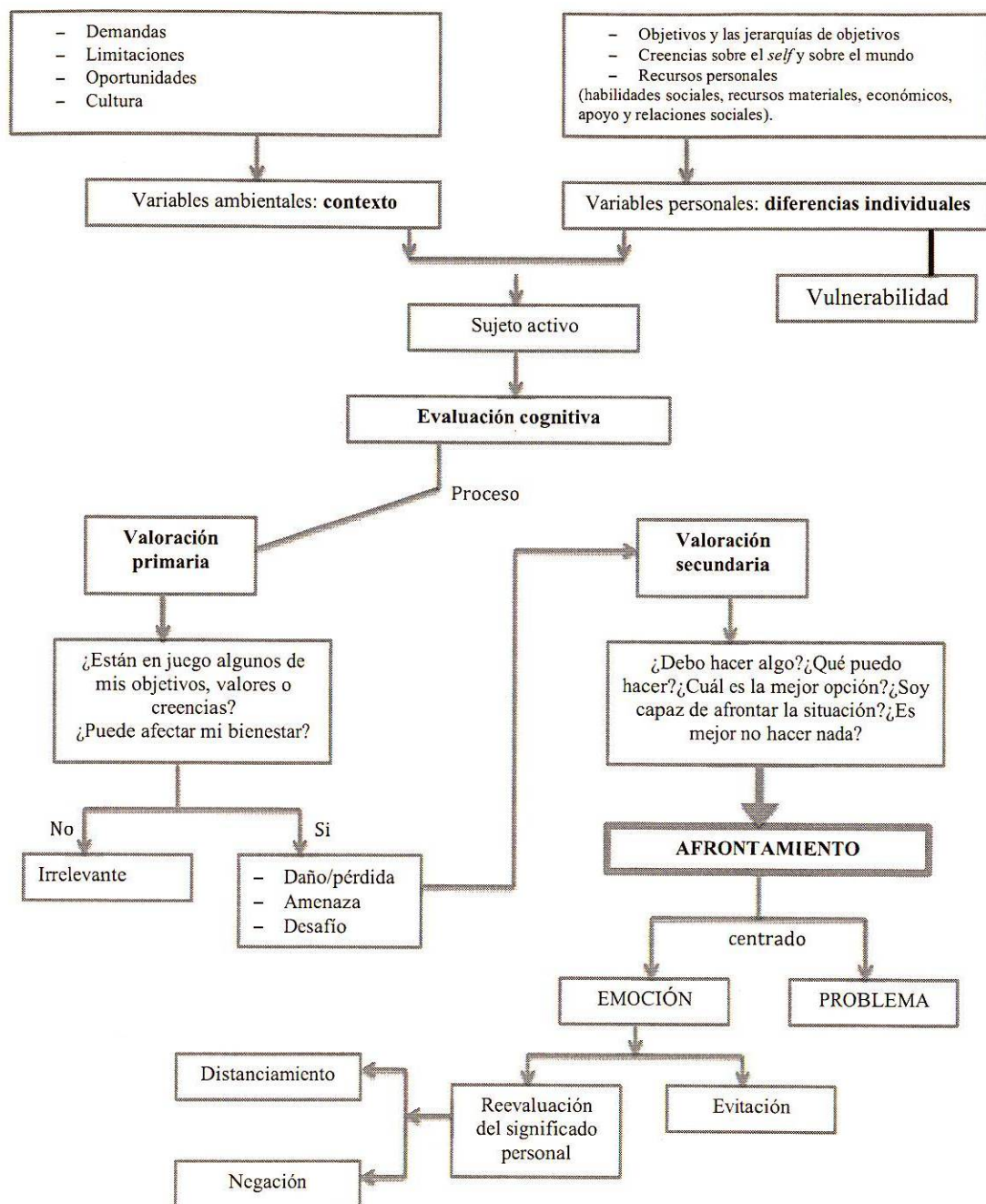
Afrontar una pelea entre los padres implica una reacción emocional que puede ser de miedo, ira o tristeza (Cummings, 1998; Grych y Fincham, 1990; Laumakis *et al.*, 1998, citado en Alcántara, 2010:124). Para el menor es difícil activar una estrategia de solución ante problemas con o de los padres debido que la ocurrencia del evento violento suele ser incontrolable para el menor, por lo que suele sobrevalorar el peligro, tener preocupaciones y pensamientos intrusivos acerca de su seguridad y la de otros miembros de su familia (Briere, 1992 citado por Alcántara, 2010:124 y Banda y Weisz, 1988; Compas, Báñez, Malcarne & Worsham, 1991; Forsythe y Compas, 1987 citados por Fedorowicz, 1995). Sin embargo, los

víctimas menores de edad si pueden activar una estrategia en relación a la emoción que la situación les genera, como son las estrategias centradas en la emoción.

No es posible determinar que estrategias de afrontamiento son regularmente o casi siempre de utilidad, mientras que otras son siempre o casi siempre ineficaces o contraproducentes. Lo que va a funcionar dependerá en gran medida de las condiciones vitales y del tipo de persona. En una situación que no se pueda controlar, hacer uso de una estrategia centrada en la resolución del problema puede ser contraproducente para el bienestar emocional (Lazarus & Lazarus, 2000:223).

Considerando la revaluación del significado personal como un valioso recurso para el menor de edad para afrontar las situaciones de estrés, se cierra este apartado en el cual se ha puntualizado que el hecho que el menor de edad piense que puede controlar o no una situación que le genera estrés va depender de las demandas percibidas en esa situación y de las conductas o habilidades para afrontarla. En este caso y de acuerdo al objetivo de la intervención, se busca que el menor exprese las emociones que la situación le genera para determinar las respuestas emocionales consecuentes. Y permitir otro tipo de revalorización o procesamiento del evento violento así como contribuir a disminuir los efectos emocionales negativos a corto y largo plazo.

Figura No. 1 Esquema conceptual del proceso de valoración cognitiva.



Fuente: Elaboración propia con información de Gallegos, 2011 y Lazarus & Lazarus, 2000.

1.2 Objetivos de la intervención

En sintonía con lo expuesto por la estrategia centrada en la emoción, en los menores de edad se muestra como una de las características es el autoreproche y autoculpabilizarse por los problemas entre y de los padres. Por lo tanto, el problema planteado en este proyecto tiene como objetivo central trabajar para que el menor “rompa el silencio” (Ramos *et al*, 2011:20) y procese la emoción a través de la expresión artística, es decir re-evalúe el significado personal del agente estresor o situación traumática.

Como se planteó desde un inicio, la violencia es multi causal y responde a diferentes factores, por lo tanto esta intervención contribuye a la disminución del problema y es un primer paso para la visibilidad de las víctimas menores de edad. Desde el punto de vista de la prevención contribuye a la desactivación de modelos violentos en las relaciones futuras y en la solución de conflictos.

Los niños en situación de violencia familiar, a menudo están confundidos con respecto a la situación, les preocupa lo que está sucediendo, se sienten indefensos, asustados, ansiosos, culpables de haber hecho algo que causara la violencia, por haber permitido que lastimaran a la madre, por seguir queriendo al padre, inseguros y preocupados por el futuro (Patró & Limiñana 2005). Por lo tanto, el objetivo general que se plantea es contribuir a reducir las dificultades que los menores de edad pudieran tener para expresar emociones a través de actividades de Arte terapia, como una forma de afrontamiento a eventos de estrés como son los hechos de violencia que ocurran al interior de su familia y como una posibilidad de re-evaluar la situación y no sentirse responsables de las situaciones de los padres.

Los objetivos específicos que se plantean son: identificar las propias estrategias de afrontamiento ante un problema o situación de estrés. Identificar las estrategias que le son más beneficiosas o adaptativas ante un problema y aumentar la expresión de emociones a través de la narrativa y de la pintura en los menores de edad.

1.2. 1 El Arte-terapia como medio de expresión.

Una de las razones para priorizar el uso del Arte terapia⁷ como medio para la expresión de emociones ante eventos estresantes es porque para el menor representa una posibilidad de estar en contacto con otras formas de expresión de tipo no verbal, debido a que lo verbal ha sido extremadamente privilegiado. Esta última expresión ha tenido primacía sobre las otras formas (Robles citado en Domínguez-Toscano, 2006) reduciendo las posibilidades al menor de expresar lo qué siente y cómo lo siente, por otros medios o con otros recursos.

Al utilizar diferentes manifestaciones o producciones artísticas, el Arte terapia es un medio de expresión para el menor de edad de lo qué siente, gustos, ilusiones, miedos, preocupaciones y temores. A través del Arte terapia se fomenta el uso de la expresión emocional por medio de la pintura y narrativa de las situaciones a las que se enfrenta e incentiva en los participantes el aprendizaje de habilidades de afrontamiento, el mejoramiento de la comunicación y la relajación (Council, 2003 y Martínez, 2002 citados por González, *et al* 2009). Además brinda canales de expresión creativos, artísticos y que fomentan su desarrollo personal y social.

Se reitera que el presente proyecto es un acercamiento hacia la visibilidad de los menores como víctimas, al reconocer que ellos al igual que las madres requieren atención y servicios frente al problema de violencia del cual son sujetos. Así mismo, se inscribe que el criterio de selección de la institución en donde se implementó el proyecto fue en dos sentidos, la población (madres e hijos) ya se encuentra en un proceso de sensibilización y desactivación de violencia familiar.

En segundo lugar, se puede considerar una población cautiva debido a que las madres de los participantes eran usuarias que asistían a la institución por algún servicio, es decir, ninguna de ellas había terminado su proceso psicológico y/o legal en la institución.

1.3 Justificación

⁷ Proceso creativo, que se basa en el arte, resultante de explorar los propios sentimientos, ayuda a reducir el estrés y aumentar la autoestima. About Art Therapy, (en línea) <http://www.americanarttherapyassociation.org/upload/whatisarttherapy.pdf> (recuperado el 9 de febrero 2013).

El impacto psicológico de la situación violenta por la que atraviesa el menor va disminuyendo el impulso comunicativo (verbal o no) y esta retención incrementa el desequilibrio del balance emocional (Domínguez-Toscano 2006:81). Además afecta un componente significativo para el adecuado desarrollo de la personalidad del menor, el sentimiento de seguridad y de confianza en el mundo y en las personas que lo rodean.

Esta condición aumenta cuando el agresor puede ser uno o ambos padres; figuras de referencia para el niño; y cuando la violencia ocurre dentro de su propio hogar; lugar de protección (Patró & Limiñana, 2003). Por ello y acorde a los objetivos y al marco teórico en el que se fundamenta esta intervención, se justifica el uso del Arte terapia como alternativa para la expresión de emociones en los menores de edad, sin que ella sea percibida por el menor como una hecho intrusivo sino como una alternativa de expresión no verbal (Fenton, 2002 citado por Domínguez-Toscano 2006).

Según la etapa evolutiva (8-12 años) las secuelas de la violencia familiar se traducen en sentimientos de frustración y abandono. Se inician con conductas violentas o evitación de relaciones, parentalización de roles o adultización del menor (Instituto Canario de Igualdad, 2012:45). En esta etapa, los menores aprenden a definirse a sí mismos, entender el mundo y cómo relacionarse con él a partir de lo que observan en su entorno más próximo.

Así, los niños que crecen en hogares violentos aprenden e interiorizan creencias y valores negativos sobre las relaciones con los otros y especialmente, sobre las familiares como resultado de la interacción de factores culturales, sociales y situacionales (Patró & Limiñana, 2003 y Márquez & Delgado, 2012).

Resulta importante señalar que la presente intervención define el concepto de emoción como una reacción subjetiva a un suceso sobresaliente, caracterizado por cambios de orden fisiológico, experiencial y patentemente conductual que constituyen intentos del organismo para alcanzar el control sobre ciertos tipos de sucesos que se relacionan con la supervivencia (Sroufe, 2000 y Plutchik, 1983 citado por Leyva, 2008). El procesamiento de las expresiones emocionales es fundamental para la adaptación psicológica y conductual de los seres

humanos. Está implicado en aspectos de la esfera funcional del individuo tan relevantes como el aprendizaje o la toma de decisiones (Nakhutina, Borod y Zgaljardic, 2006 citados por Márquez & Delgado 2012).

1.3.1 Dimensión del problema

Según estimaciones de la *Organización Mundial de la Salud* (OMS, 2003) en los casos de violencia contra las mujeres, entre el 50% y el 64% de las veces están presentes los hijos. Pese a carecer de datos precisos de la cantidad de niños ni del tipo de violencia a la que están expuestos se puede inferir la alta tasa de probabilidad que los hijos sean testigos y víctimas de situaciones de violencia al interior de la familia.

Con datos de la *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares* (ENDIREH, 2011) aplicada en Nuevo León⁸ a mujeres de 15 años y más con hijos, el 42.5% del total de mujeres unidas⁹ refirió haber padecido algún tipo de violencia por parte de su última pareja y el 37.3% de las mujeres¹⁰ señaló que ejercían violencia física hacia sus hijos cuando ellas sufrían alguno de estos tipos de violencia por parte de su pareja en los últimos 12 meses. Lo anterior refleja el alto nivel de vulnerabilidad pues no sólo son testigos de violencia sino víctimas de ambos padres.

Por lo tanto, se puede hablar de dos casos, el primero donde la agresión directa/indirecta se ejerce del hombre hacia la mujer, y de ésta o de ambos hacia los niños (Tabla No.2), y la segunda situación donde el maltratador violenta directa/indirectamente tanto a la pareja como al hijo (Tabla No.3). Para el caso de estos datos se puede considerar a los menores de edad como dobles víctimas que presencian y reciben uno o más de un tipo de violencia por parte de uno o de ambos padres.

Tabla No.2 Mujeres por condición de violencia hacia sus hijos por parte de ella.

8 La Jornada (2013, 8 de mayo). Enfrentan violencia física 42.5% de mujeres casadas en Nuevo León: INEGI. *La Jornada en línea*. Recuperado el 8 de mayo 2013, <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2013/05/08/11145557-enfrentan-violencia-fisica-42-5-de-mujeres-casadas-en-nl-inegi>

9Casadas o en unión libre

10Unidas o alguna vez unidas (separadas, divorciadas o viudas)

Tipo de violencia reportada por mujeres con al menos un incidente de violencia ¹¹	Emocional	Ec�n�mica	Física	Sexual
Condición de violencia hacia los hijos por parte de la mujer				
Con violencia hacia los hijos.	45.44%	46.86%	56.53%	48.90%
Sin violencia hacia los hijos.	24.35%	25.28%	20.32%	23.96%
No tiene hijos o ya est�n grandes.	28.69%	26.37%	21.24%	25.86%
No especificado.	1.50%	1.47%	1.90%	1.26%
Total	100%	100 %	100 %	100%
	7,474,242	5,709,078	1,813,370	1,527,209

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH 2003).

Los datos muestran mayores niveles de violencia y en todo los tipos hacia los hijos por parte de la madres, comparados con la relación violenta entre padres e hijos. Sin embargo se necesita tener información respecto a esta condición que involucre a las usuarias de ALPAZ, madres de los menores de edad que participaron en el proyecto de intervención y su relación de violencia con los mismos¹² para proponer información de este tipo, pues las usuarias de la institución est n en proceso de desactivación de la violencia familiar que sufren junto a sus hijos.

Otro punto a resaltar es que los datos presentados por la ENDIREH (2003) son ambiguos al faltar especificar hacia quién fue dirigida la encuesta, hijos o madres de familia, tampoco define si se hace alguna diferencia entre los tipos de violencia recibida por la pareja o la madre del menor y por último, se ignoran las agresiones o hecho violentos recibidos por la madre y que no se perciban como tal sino como método educativo.

Tabla No.3 Mujeres por condición de violencia hacia sus hijos por parte de su pareja.

¹¹ Mujeres con al menos un incidente de violencia son aquellas que declararon haber sufrido al menos una clase de violencia (de cualquier tipo) durante los 12 meses anteriores a la entrevista.

¹² Debido a la institución donde se inserta la intervención y por la ausencia que ésta tiene de este tipo de información en este documento se hace referencia a la figura masculina (pareja de la usuaria y padre del menor de edad) como el agresor, sin que esto signifique que se generalice como único victimario del menor.

Tipo de violencia reportada por mujeres con al menos un incidente de violencia ¹³	Emocional	Ec�n�mica	Física	Sexual
Condición de violencia hacia los hijos por parte de su pareja.				
Con violencia hacia los hijos.	27.20%	28.91%	40.42%	36.61%
Sin violencia hacia los hijos.	42.60%	43.24%	36.37%	35.92%
No tiene hijos o ya est�n grandes	28.69%	26.37%	21.24%	25.86%
No especificado	1.48%	1.45	1.94%	1.59%
Total	100%	100 %	100 %	100%
	7,474,242	5,709,078	1,813,370	1,527,209

Fuente: Elaboración propia con datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH 2003).

Las mayores cifras reportadas en las tablas 2 y 3 son con respecto a la violencia de tipo físico y sexual por parte de ambos padres (40.42% y 36.61% a cargo del padre y un 56.53% y 48.90% por parte de la madre). Esto apunta hacia un serio problema de abuso sexual infantil al interior de los mismos hogares y por parte de los propios padres, quienes son los mayores responsables del cuidado y protección de los menores.

La violencia sufrida durante la niñez crea un cuadro de resultados negativos, tanto psicológicos como físicos, y uno de ellos es la revictimización. Es decir, las mujeres que son víctimas de violencia durante la niñez tienen una mayor probabilidad de sufrirla durante la edad adulta. Múltiples estudios muestran que las mujeres que son víctimas de violencia física y sexual en etapas tempranas de su vida (usualmente perpetrada por familiares) tienen mayor probabilidad de ser víctimas de este tipo de violencia en etapas posteriores de su vida, en las que el principal agresor suele ser la pareja masculina (Rivera-Rivera, *et al* 2006).

La ENDIREH (2003) define la violencia sexual como toda forma de coerción que se ejerce sobre la mujer con el fin de tener relaciones sexuales con ella, con o sin voluntad, estas

¹³ Mujeres con al menos un incidente de violencia son aquellas que declararon haber sufrido al menos una clase de violencia (de cualquier tipo) durante los 12 meses anteriores a la entrevista.

formas de coerción van desde exigir u obligar hasta el uso de la fuerza emocional o psicológica, como las agresiones que no inciden directamente en el cuerpo de la mujer pero sí en su psique.

La violencia física se refiere a insultos, amenazas, intimidaciones, humillaciones, omisiones, menosprecio y burlas. La económica incluye cualquier tipo de chantaje que el hombre puede ejercer sobre la mujer mediante el control de flujo de recursos monetarios que ingresan al hogar o bien de la forma en que dicho ingreso se gasta. Por último, la violencia física es referida a las agresiones dirigidas al cuerpo de la mujer de parte del agresor; lo que se traduce en un daño, o en un intento de daño, permanente o temporal.

En las definiciones antes mencionadas no se incluye al menor como sujeto que recibe la acción violenta, sólo a la mujer como víctima directa. Además no determina si el menor ha presenciado algunos tipos de violencia, en ese caso también será considerado víctima ya sea por el maltrato recibido directamente y/o la exposición a la violencia entre sus padres (Kalil & Harris, 2003; Merrill, Tomsen, Crouch, May, Gold & Milner, 2005 citado por Frías, 2008).

Una de las ideas que contrastan en la revision de las tablas anteriores y la definiciones de los tipos de violencia es la contradicción entre la cantidad que es reportada de menores que sufren violencia de tipo físico y sexual *versus* la emocional. Debido a que las agresiones de tipo físico y sexual preceden o vienen acompañada de violencia emocional (Meza, 2002); sin duda este es un dato que se omite en los registros de la ENDIREH (2003) pero que apunta hacia un mayor problema al aumentar la posibilidad de una mayor vulnerabilidad de los menores al convivir en un hogar violento.

Es preciso, añadir a las estimaciones oficiales los casos que conforman la parte del “iceberg invisible” (García, 2002) los que ocurren dentro del contexto familiar y no son denunciados y por tanto ocultos a las estadísticas, esto se refleja en la poca información referente al tema de violencia hacia los menores de edad, lo cual incentiva que el menor siga siendo invisible como víctima para el Estado y la sociedad.

1.3.2 Vinculación con la Política Social

Un aspecto importante para lograr la visibilidad de los menores de edad como víctimas es a través de la ubicación de cualquier proyecto de intervención dentro de la política social, ello justificará cualquier acción en beneficio a este sector. Por tanto “Al-pasarte, expresión emocional a través del arte” se enmarca en el eje de igualdad de oportunidades dentro del *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* en la línea específica de “Familia, niños y jóvenes” donde se estipula que :

Las niñas y los niños tienen Derechos Humanos básicos que deben cumplirse como el derecho a la supervivencia, al desarrollo pleno, protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación; y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social (PND 2007-2012).

Este *Plan Nacional de Desarrollo* enfatiza en el objetivo 20 la promoción del desarrollo sano e integral de la niñez mexicana garantizando el pleno respeto a sus derechos, la atención a sus necesidades de salud, alimentación, educación y vivienda, promoviendo el desarrollo pleno de sus capacidades (PND 2007-2012). Fundamentado en la *Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia* (Artículo 10) se afirma que la prevención en el ámbito psicosocial se logra a través del impulso en el diseño y la aplicación de programas formativos en habilidades para la vida, dirigidos principalmente a la población en situación de riesgo y vulnerabilidad (*Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, 2012*).

Por otro lado, en los *Lineamientos de la Política de Prevención Social de la Violencia, la Delincuencia y la Participación Ciudadana, 2007-2012* se acuerda que entre las prioridades de atención por grupos poblacionales se encuentran los niños que están expuestos a la violencia ya que las conductas y actitudes hacia ella están determinadas por factores sociales y ambientales. El trabajo de prevención representa un área de oportunidad, por un lado, desactiva la violencia como único recurso para la solución de conflictos desde edades tempranas y por otro, logra informar y sensibilizar a la población acerca de la naturalización de la violencia como algo legítimo y válido.

En lo que refiere a la normativa que rige a la población objetivo de la intervención está la *Ley de Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes para el Estado de Nuevo León* (última reforma diciembre 2010), que señala en el Capítulo quinto, que todo niño debe ser protegido de todo tipo de peligro:

En el Estado de Nuevo León, se reconoce a toda niña, niño y adolescente, el derecho a una vida libre de violencia (...) De conformidad con este derecho, la educación, la crianza, la corrección de niñas, niños y adolescentes no pueden ser consideradas como justificante para tratarlos con violencia. El Estado se asegurará que todas las niñas, niños y adolescentes de uno u otro sexo no sufran violencia en el seno de sus familias, en los centros de enseñanza, en los lugares de trabajo, en las calles ni en ningún otro lugar (Artículo 24 *Ley de Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes para el Estado de Nuevo León*, 2012).

La anterior vinculación con la normativa y la política social muestra dos aristas de la realidad que viven los menores de edad víctimas de violencia familiar, lo deseable para el desarrollo óptimo y las áreas que aún no son cubiertas pero que son consideradas como derechos para los menores de edad y que para el Trabajo Social representan un área de intervención e investigación importante.

1.3.3 Atención del problema

La atención que por parte del estado de Nuevo León se brinda a los menores de edad es a través del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) que tiene programas de Atención Integral al Menor y la Familia como el “*Programa para el Fortalecimiento Familiar*”, éste brinda información sobre herramientas necesarias para lograr la convivencia armónica en pareja y en familia. Para los menores de edad, específicamente tiene el Programa Participación Infantil que contribuye a la difusión y promoción de los derechos de las niñas y adolescentes.

Así mismo cuenta con el Centro de Atención a Niñas, Niños y Adolescentes (Capullos) que alberga en forma temporal a menores que son sujetos de asistencia social y que se encuentran en situaciones especiales, (abandono parcial o total, desamparo, expósito, maltrato físico y/o psicológico, explotación, abuso sexual y negligencia) con el objetivo de brindar atención integral.

También existe el Comité de Seguimiento y Vigilancia de la aplicación de la *Ley de Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Nuevo León*, que es una instancia de concertación social que suma esfuerzos y voluntades de diversas instituciones públicas, privadas y sociales, con la finalidad de fortalecer la coordinación entre las mismas, para instrumentar políticas, programas y servicios que garanticen a la niñez y la adolescencia del estado el cumplimiento de sus derechos. Tiene como funciones impulsar acciones de difusión sobre los derechos de los niños, promover a través de los medios masivos de comunicación la sensibilización comunitaria acerca de la problemática que viven algunos niños y adolescentes de la entidad.

Empero ninguna de estas acciones están dirigida exclusivamente hacia los menores víctimas de violencia familiar ni a su visibilidad como sujeto con derechos a una vida libre de violencia. Es importante, que además de rescatar o albergar temporalmente a los menores también se actúe para asegurar su calidad de vida en pleno ejercicio de sus derechos.

1.3.4 Implicaciones para el Trabajo Social.

El problema de las dificultades para expresar las emociones en los menores víctimas de violencia requiere un enfoque preventivo que procure incitar a las instituciones gubernamentales y civiles, a la atención de esta población mediante generación de programas y proyectos. Estas acciones se encuentran vinculadas al sistema de valores y principios de justicia social y los Derechos Humanos a las que se adhiere la profesión del Trabajo Social.

El compromiso atribuible al Trabajo Social radica en proteger a los niños del maltrato o violencia familiar y promover su sano desarrollo físico, mental y emocional, como una prioridad esencial e indiscutible de la profesión. Definiendo al Trabajo Social¹⁴ como promotor del cambio, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento de las personas para incrementar su bienestar y siendo la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y la *Convención sobre los Derechos del Niño*, los documentos relevantes para la práctica y acción del Trabajo Social, el proyecto “Al-pasarte, expresión emocional a través del arte” tiene una relación estrecha con los principios de los

¹⁴ Declaración de Principios, (2004). Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales y de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social.

Derechos Humanos y la Dignidad Humana, con los cuales los trabajadores sociales apoyan y defienden la integridad y bienestar físico, psicológico, emocional y espiritual de cada persona.

Por último, los trabajadores sociales tienen la capacidad e interés de diseñar, implementar y evaluar proyectos que traten el problema de manera integral y así poder responder al fenómeno de la invisibilidad de las víctimas de la violencia familiar en el mesosistema y exostistema dentro de un enfoque ecosistémico.

1. 4 Teoría de Desarrollo y Teoría Ecológica

El interés teórico sobre el problema se ha producido por la alta incidencia de situaciones de violencia familiar, la gravedad de las lesiones y consecuencias que reciben las víctimas (Aroca, 2012) principalmente los menores de edad. Las teorías de las que se parte para estructurar la presente intervención son la Teoría del desarrollo y la Ecológica, ambas se utilizan para explicar la situación de los menores víctimas de violencia familiar con relación a su entorno.

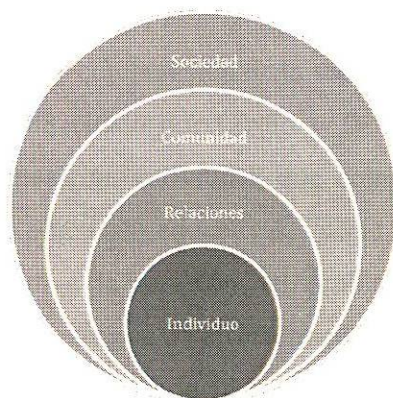
La invisibilidad de los menores responde a diferentes circunstancias y creencias, una de ellas es pensar que en la población infantil no existe ningún tipo de repercusión al vivir y convivir en un ambiente violento. Sin embargo, la Teoría del Desarrollo establece que las experiencias tempranas proporcionan la base para las posteriores adaptaciones, moderando o exacerbando el impacto de los acontecimientos vitales (Lamb, Gaensbauer, Malkin, y Schultz, 1985; Sroufe, Carlson, Levy y Egeland, 1999, citado por Alcántara, 2010:141).

Por su parte, la Teoría Ecológica conceptualiza al individuo dentro del contexto de su entorno, propone cierta relación recíproca y no lineal entre el individuo y el sistema. Esto favorece la intervención en dos sentidos, en el primero señala que el entorno conduce a que la persona actúe en cierta forma para ocultar o retener sus emociones, al no reconocerlo como víctima y por el imaginario colectivo de la privacidad de las emociones. El segundo aspecto es que la persona a través de sus acciones puede modificar el entorno, en ese sentido Eapunta que las personas y sus acciones se observan, se definen y se explican con relación a la interacción continua y dinámica que éstas tienen con los otros sistemas a su alrededor.

La teoría Ecológica caracterizada por tener una visión relacional y pluralista permite comprender que todo tipo de violencia es multicausal. Esta Teoría tiene el objetivo de ser “un integrador de todos los modos explicativos” (Alcántara, 2010:157), por ello propone un modelo donde cuatro diferentes sistemas interaccionan entre sí y tienen ciertas normas que regulan su funcionamiento (Martin y O’Connor, 1989; Macías, 1994 y Payne, 1995 citado por Meza, 2002) y que producen diversos efectos en los menores y a su vez, éstos repercuten en la concepción de la invisibilidad en los otros sistemas.

El modelo ecológico es utilizado para una aproximación descriptiva de la violencia y sobre todo proponer perspectivas de intervención (Figura No. 2). Este proyecto se sustenta en el nivel individual, se parte de la premisa que el niño se adapta y funciona dentro de variados contextos o ecologías que se influyen unas a otras (Bronferbrenner, 1977 citado por Cuevas, 2006:56). Por lo tanto, la solución es percibida como el cambio o modificación de comportamientos de riesgos individuales y así influir en las relaciones más cercanas como la familia para crear entornos más estables.

Figura No.2 Modelo ecológico para comprender la invisibilidad de los menores de edad como víctimas de violencia familiar.



Fuente: Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (OMS 2003:11).

El primer anillo se refiere al macrosistema (sociedad), entorno estructural con el que el individuo no tiene contacto directo pero si ejerce un impacto en sus actividades, transacciones y relaciones intra e interpersonales. Está compuesto por leyes vigentes en una

sociedad, creencias y valores culturales referidos a la violencia familiar y a las víctimas. Tiene como línea de acción la investigación y la participación en la formulación de políticas.

Al exosistema (comunidad) lo conforman los lugares en los que vive el menor y los apoyos sociales con los amigos o compañeros de escuela. Su finalidad es obtener información sobre redes e instituciones que brinden atención a las personas afectadas por la violencia familiar.

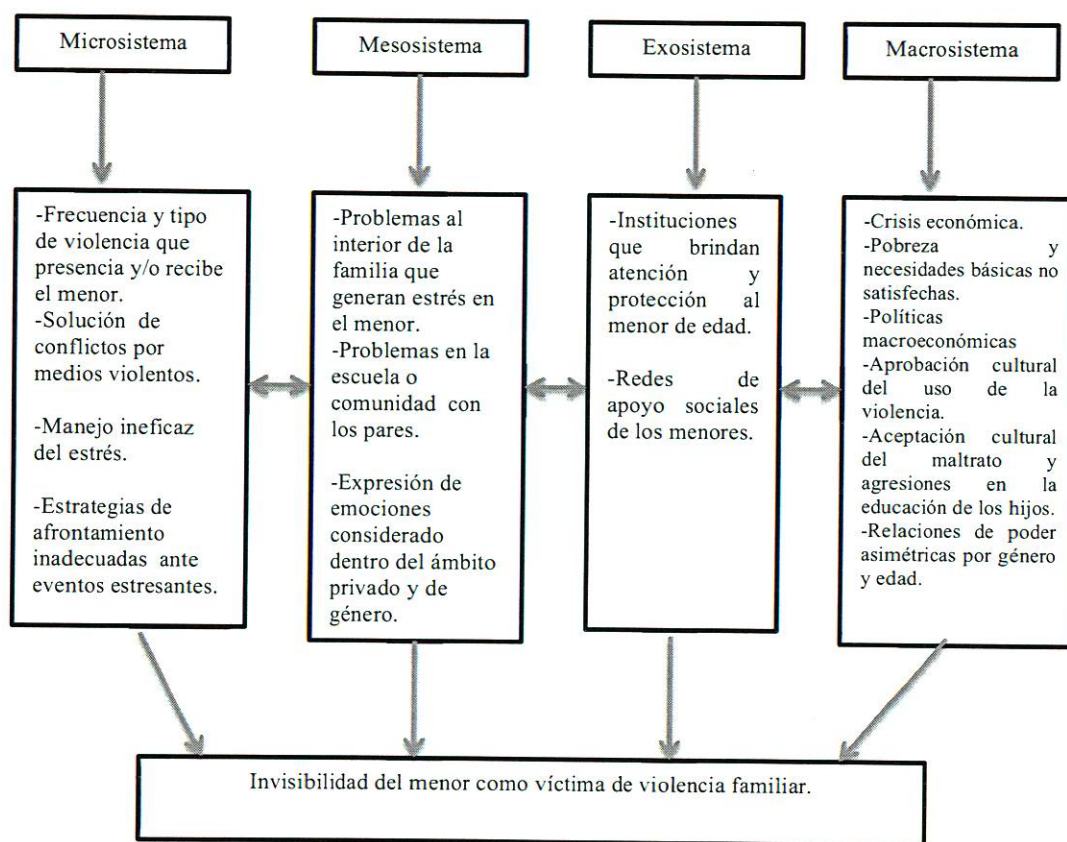
El mesosistema (relaciones) representado por el tercer anillo, incluye la familia, los ambientes escolares, las relaciones con los pares y factores como el estrés familiar. El microsistema (individuo) constituye el entorno más cercano al individuo con el cual éste interactúa con alta frecuencia, implica las influencias intra e inter personales del individuo, los factores biológicos, edad, nivel de desarrollo, tipo y frecuencia de exposición a la violencia, factores personales entre los que están el estilo de afrontamiento y la regulación emocional.

La unidad de intervención es el menor de edad afectado por la violencia. En este nivel y para el caso del proyecto se provee de prevención secundaria porque se dirige a describir los factores condicionantes que han originado la situación de violencia (Cuevas, 2006, OMS, 2003, Branca *et al*, 2007, Fergusson, 2003 y Loise citado por Alcántara, 2010).

Para mejorar la explicación y comprensión de la violencia familiar y de la presente alternativa de solución, Browne (1988 citado por Cirillo y Di Blasio 1991:25) incluye factores que clasifica según la predisposición individual; que comprenden la percepción de las propias experiencias infantiles, prácticas educativas, salud física y mental, tolerancia a las frustraciones, acercamiento a la solución del problema, capacidad de hacer frente a las dificultades y las propias estrategias de afrontamiento usadas por los menores. Y en segundo lugar, los factores de mediación donde se contemplan la existencia o ausencia de redes de apoyo y de ayuda social, el grado de cohesión y la calidad de las relaciones interpersonales al interior de la familia así como las afiliaciones a instituciones y organizaciones (Figura No.3).

Este proyecto se incluiría en el último factor, pues las madres de los menores reciben atención y servicios de una institución dedicada a la protección y desactivación de la violencia y de apoyo/ acompañamiento psicológico en los factores desencadenantes de la desactivación y el manejo de estrés ante una situación violenta.

Figura No. 3 El enfoque eco-sistémico para conceptualizar la invisibilidad de los menores de edad como víctimas de violencia familiar.



Fuente: Elaboración propia.

Los sistemas interactúan unos con otros tanto para la invisibilidad del menor pero también para lograr el reconocimiento como víctima y para favorecer e incentivar las acciones preventivas y de atención a este sector de la población. Al ser el menor expuesto a la violencia familiar y cuando se informa a los servicios de atención y protección, tanto el exo, micro y mesosistema comienzan a interactuar produciendo cambios recíprocamente, inmersos

en un contexto más amplio (macrosistema). En conclusion se puede señalar que este enfoque ofrece una conceptualización que tiene en cuenta las interacciones entre los diferentes niveles del contexto de los menores como víctimas de violencia familiar.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE LA INTERVENCIÓN

Para Hernández, (1991) el diseño de una intervención es un plan que se desarrolla para la obtención de la información que se requiere y se necesita. Por lo tanto, se hace uso de la Metodología de Marco Lógico para explicitar la relación causal interna con la que se planificó el proyecto y cada una de las sesiones.

La intervención se ubica dentro del paradigma cuantitativo al confiar en la medición numérica, el conteo y el uso de la estadística, para establecer con exactitud los niveles de impacto o incidencia del proyecto en una población determinada. El diseño de este tipo es transeccional y exploratorio dado que se obtuvo en un lapso único y porque trata de una exploración inicial acerca de una problemática poco reconocida. Por lo anterior puede servir como preámbulo en otras intervenciones o investigaciones.

2.1 Población

Los participantes en esta intervención fueron 8 niños 50% fueron hombres y 50% mujeres, captados en dos talleres realizados en las instalaciones de ALPAZ. La promoción de cada taller se hizo a través de información (póster) e invitaciones colocadas en lugares visibles de la Institución (sala de espera, recepción, periódico mural) y por llamadas telefónicas a las usuarias registradas en una base de datos, que fue proporcionada por los departamentos de psicología, legal y trabajo social. Se realizaron alrededor de 45 llamadas un mes antes de iniciar cada taller, dos semanas antes y el fin de semana anterior al inicio de cada uno.

En el primer período de llamadas alrededor de 10-15 usuarias confirmaron asistencia, sin embargo en las siguientes y últimas llamadas este número se redujo considerablemente pues

confirmaban asistencia 5 usuarias. Al inicio del primer taller se contó con la asistencia de 7 menores, empero sólo 3 lo concluyeron. En el segundo taller se inició con 6 menores y sólo uno dejó de asistir. El permiso y autorización para la realización de ambas intervenciones fue dado por la propia institución brindando recursos de tipo humano, material y técnico.

La población beneficiada cumple ciertos criterios de inclusión como lo es tener una edad de 8 a 12 años, ser hijo de usuaria de atención externa de ALPAZ, haber presenciado algún tipo de violencia hacia la madre y no tener un proceso psicológico individual.

La decisión de ofrecer el proyecto a hijos de usuarias en atención externa de la institución permite complementar el proceso de desactivación de violencia familiar, que a la par la madre de los menores realiza en la institución. La característica de haber presenciado algún tipo de violencia se debe a dos factores, las víctimas que hayan vivenciado algún tipo de violencia ya estaban siendo atendidos en procesos psicológicos individuales o grupales. El segundo factor es en relación al lapso y modalidad de la intervención, pues sólo se podía lograr un acercamiento y un *rappport* a la situación de violencia de la cual hayan sido víctimas por exposición.

En la etapa de diseño se decidió intervenir en la modalidad de taller y en dos grupos pequeños para optimizar el proceso creativo individual de los participantes y optimizar el seguimiento individual y grupal. La modalidad de taller permitió a los menores conocer e interactuar con otros niños que estaban en la misma situación de violencia familiar y que las experiencias por la edad fueron parecidas y esa similitud fue un factor que les permitió desbloquear el sentimiento de vergüenza, facilitar la posibilidad de establecer relaciones de apoyo, respeto entre iguales y conocer lo que otros niños en parecidas situaciones realizaban ante un evento de estrés o preocupación y que lo puedan expresar a través del arte.

2.1.1 Institución

El proyecto de intervención se implementó en Alternativas Pacíficas, A C. Su ubicación es Zaragoza, No 555 Norte 2º piso, Monterrey, Nuevo León. ALPAZ ofrece atención integral a mujeres que sufren violencia intrafamiliar y sexual. La prestación de servicios es a nivel Estatal, Nacional e Internacional, debido a que son parte de la Red Nacional e Internacional de Refugios para mujeres y sus hijos que brinda protección y atención integral en casos de violencia extrema.

Desde sus inicios en 1999 la Institución trabaja de forma ardua a fin de impulsar cambios en la legislación local. En el año 2000 logró que la violencia familiar y contra las mujeres, se tipificara como delito. Asimismo ha logrado documentar e implementar un *Modelo para la Atención a Mujeres Víctimas de Violencia en los Centros de Refugio*.

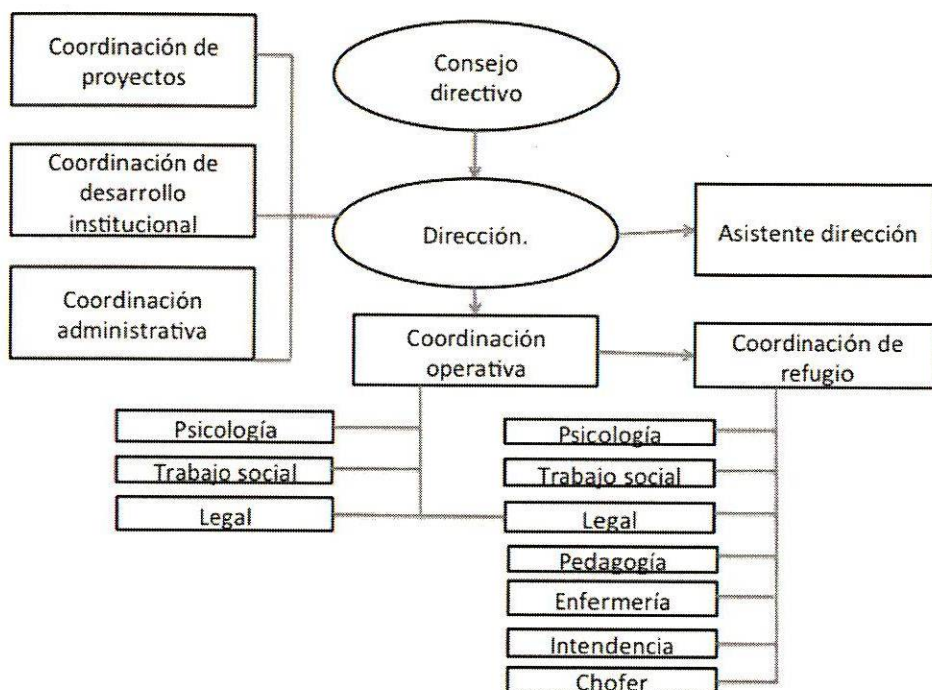
Siendo una asociación civil sin fines de lucro, presta servicios en dos modalidades; atención externa y en los centros de refugio. En la primera ofrece apoyo psicológico e intervención en crisis, asesoría legal y gestoría de servicios médicos y sociales. En los refugio ofrece apoyo psicológico a mujeres, asesoría legal y programa maternal, actividades de juego con fines terapéuticos, apoyo psicológico y pedagógico a niños y adolescentes, gestoría de servicios médicos, servicios asistenciales y grupos de autoayuda para mujeres.

Los objetivos de ALPAZ son crear y mantener refugios para mujeres y sus hijos que viven maltrato para ofrecerles atención integral y trabajar con la comunidad en actividades de prevención y apoyar proyectos de investigación. Éstos responden a la Misión de transformar la cultura de violencia doméstica en una cultura de integración, mediante la aplicación de alternativas pacíficas y a la Visión de consolidarse como una empresa social auto-sostenible especializada en promover la protección y la defensa de los derechos de las mujeres, con capacidad de incidir en políticas públicas desde una perspectiva de género.

La institución se encuentra en fase de crecimiento, desarrollo y consolidación tratando de situarse en una estabilidad que le permita continuar proporcionando los servicios de atención multidisciplinaria y buscando una mejora continua.

Alternativas Pacíficas está conformada por un consejo directivo y una dirección la cual está a cargo de tres coordinaciones (Figura No.4). Tanto la coordinación operativa y de refugios cuentan con área de psicología, trabajo social y legal.

Figura No.4 Estructura Organizativa de Alternativas Pacíficas.



Fuente: Alternativas Pacíficas, 2013

Los recursos institucionales con los que cuenta son humanos; recepcionista, psicólogas, abogadas, trabajadoras sociales, pedagoga, guardia de seguridad, practicantes de trabajo social, enfermeras, intendentes y chofer. Materiales; mesas, sillas, material de oficina. Técnicos; computadoras, cámaras de video, teléfonos, copiadora, impresora, grabadora, fax. Financieros; financiamiento de la administración pública, donativos, así como los ingresos generados por “Milagros de amaranto¹⁵”.

¹⁵ Micro empresa dedicada a la producción de galletas de amaranto.

2.1.2 Diagnóstico de la institución

ALPAZ cuenta con un programa temporal de reciente creación denominado “Evitemos la violencia”, que busca atender en la modalidad de grupo a los hijos de las usuarias de atención externa. Dicho programa tiene la finalidad de mostrar alternativas no violentas para afrontar los problemas y brindar información referente a las emociones, auto cuidado y autoestima.

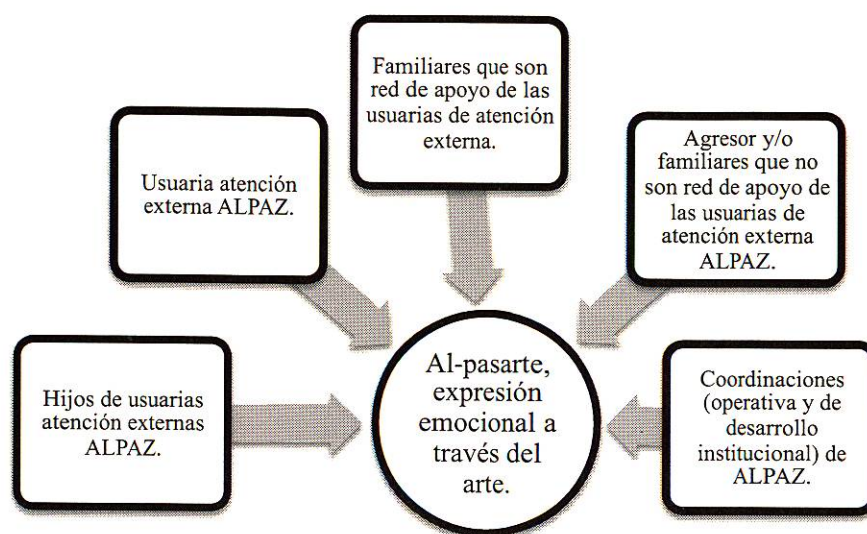
La población objetivo de la institución son las mujeres que sufran o hayan sufrido algún tipo de violencia, por lo tanto la atención para los menores aún es incipiente y está en desarrollo. Proyectos como el que aquí se describe es una opción para brindar servicios a los menores de edad que como las mujeres también son víctimas de violencia familiar.

2.2 Diseño del proyecto “Al-pasarte, expresión emocional a través del arte”.

2.2.1 Involucrados

Los actores identificados para esta intervención son: los hijos de las usuarias de atención externa de Alternativas Pacíficas, mujeres víctimas de violencia que son usuarias de atención externa, familiares que son red de apoyo de las usuarias y del menor, agresor y/o familiares que no son red de apoyo de la usuaria ni de los menores, coordinadoras operativa y desarrollo institucional de ALPAZ (Figura No. 5). Cada uno de ellos tiene algún tipo de relación e interés coincidente, complementario o de oposición hacia los objetivos de la intervención (Tabla No. 4). Para cada uno de los involucrados se presentan las expectativas sobre el problema que se trata en la intervención, los posibles problemas que se pueden presentar, recursos materiales o simbólicos para cada involucrado en relación a la posibilidad de acción en o contra el proyecto de intervención y por último la fuerza y el estatus en relación al nivel de poder o capacidad de incidir en la intervención.

Figura No.5 Identificación de involucrados.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla No.4 Análisis de involucrados.

Grupos	Expectativas	Problemas percibidos	Recursos o mandatos	Fuerza	Estatus
Hijos usuarias ALPAZ.	Acudir a las oficinas de ALPAZ para realizar actividades lúdicas y de arte correspondientes al proyecto de intervención.	Horario escolar. Dificultades para que alguien de su red de apoyo además de su mamá lo pueda llevar al taller.	La disposición de su tiempo. Aplicar lo que se promoverá en el taller.	Media	Aliado
Usuarías de atención externa ALPAZ.	Interés para que su hijo inicie servicios de atención por parte de la institución.	Disposición para llevar a su hijo al taller. Dificultades para llevar al menor al taller por horario de empleo u ocupación.	La disposición para permitir participar a su hijo en el proyecto.	Alta	Aliado
Familiares que son red de apoyo de las usuarias	Interés para que el menor inicie un proceso de desactivación de violencia y atención para	Falta de tiempo o recursos para llevar al menor cuando la mamá tenga dificultades para llevarlo al	La disposición de llevar al menor al taller cuando la mamá tenga dificultades	Media	Aliado

de atención externa.	otro tipo de procesamiento de la situación violenta que ocurre en su casa.	taller.	para llevarlo.		
Agresor y/o familiares que no son red de apoyo de las usuarias de atención externa ALPAZ.	Que la mujer víctima de violencia y madre del menor no termine con la relación violenta.	No permitir la asistencia o continuidad del menor al taller, porque aún viva con ella o que el agresor permanezca en contacto con la víctimas.	Autorización para que el menor asista al taller.	Alta	Opositor
Coordinadora operativa y coordinadora de desarrollo institucional.	Cumplir con la Misión y Visión de la A.C. e introducir el proyecto como uno de sus servicios.	Disposición a colaborar proporcionando información, materiales y mobiliario para la intervención.	Autorización, préstamo de instalaciones, horario y materiales.	Alta	Aliado

Fuente: Elaboración propia.

2.2.2 Árbol de problemas y objetivos.

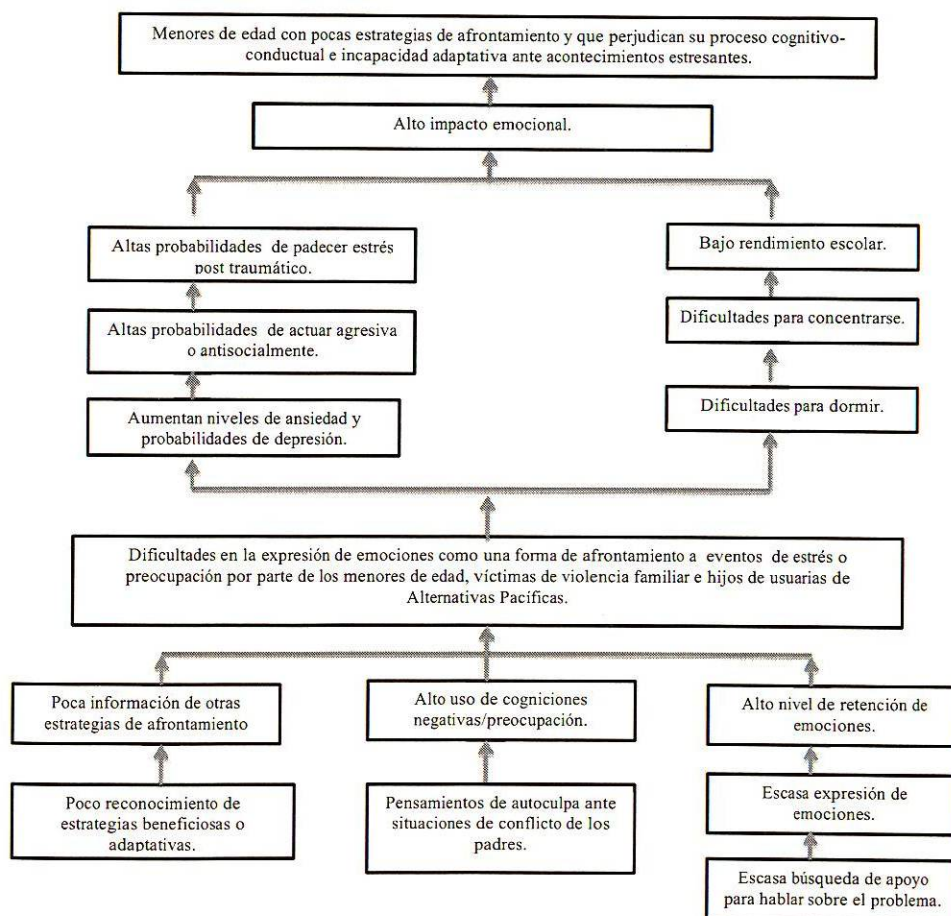
Para determinar el problema central se utilizó la técnica del árbol de problema (Figura No. 6) que refleja de forma gráfica los efectos (copa), el problema (tronco) y las causas (raíces) en las que se ha de intervenir.

Los efectos por las dificultades en la expresión de emociones como una forma de afrontamiento a eventos de estrés por parte de las víctimas de violencia dependerá de la frecuencia y la cronicidad de las situaciones violentas. Se pueden presentar síntomas de ansiedad, depresión, conducta agresiva o antisocial y estrés postraumático, problemas asociados como dificultades para dormir, concentrarse y para afrontar las peculiaridades de su entorno (Putnam, 2003, Baldry, 2007 citados por Frías, 2008:238 Alcántara, 2010 y OMS, 2003). Éstos efectos producen un alto nivel de impacto emocional que tiene como resultado

menores de edad con pocas estrategias de afrontamiento y perjudiciales a su proceso cognitivo y conductual ante situaciones estresantes e incapaces de afrontar adaptativamente un acontecimiento estresante.

Las causas que se definen son la poca información de otras estrategias, dificultad para identificar y hacer uso de recursos personales de afrontamiento y el poco reconocimiento de estrategias de beneficiosas o adaptativas ante condiciones adversas, alto uso de estrategias de cogniciones negativas y de preocupación, pensamientos de culpa ante situaciones de conflicto entre los padres y por último, la retención de emociones que no les permite buscar apoyo para hablar del problema o de la situación de estrés.

Figura No. 6 Árbol del problema.

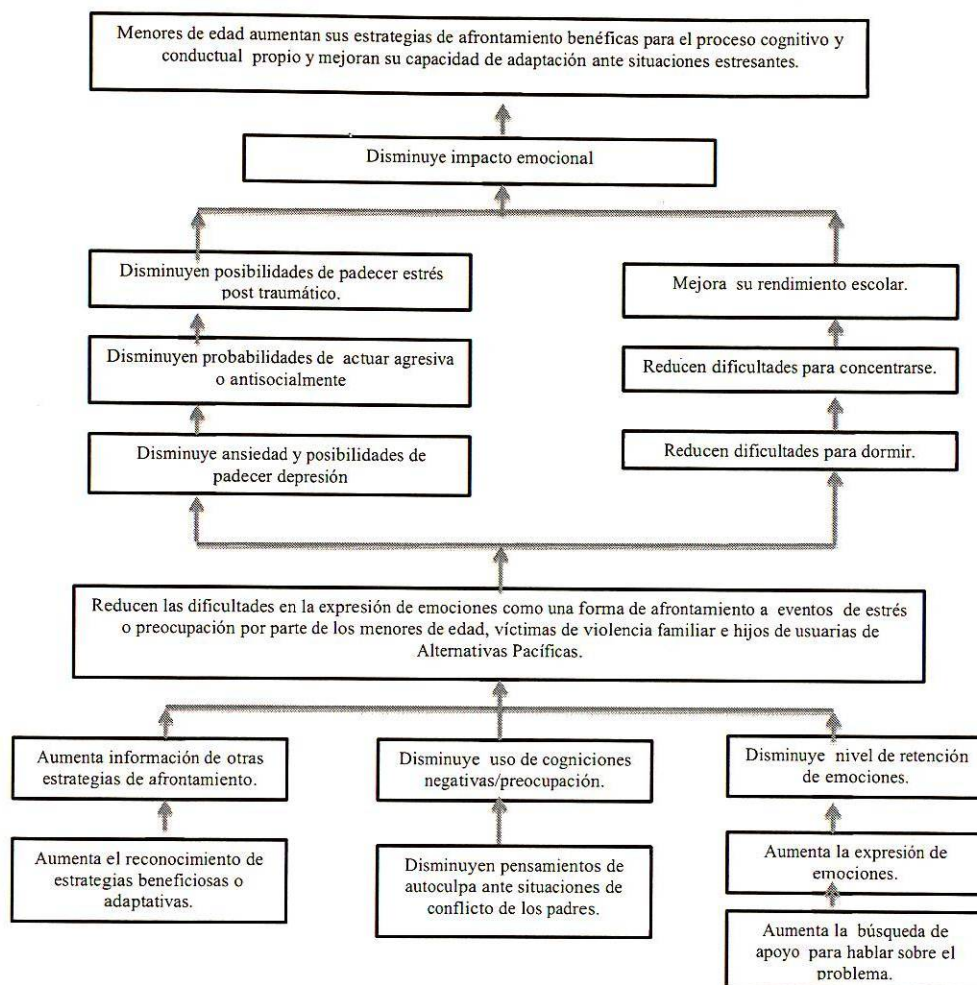


Fuente: Elaboración propia.

La técnica del árbol de objetivos (Figura No.7) expone gráficamente el fin o la situación deseada después que el proyecto ha estado en funcionamiento. Para este caso se plantea que los menores de edad aumentan sus estrategias de afrontamiento benéficas para el proceso cognitivo-conductual propio y mejoran su capacidad de adaptación ante situaciones estresantes. Lo cual les permite expresar sus emociones como una estrategia de afrontamiento, acción que contribuirá a disminuir el impacto emocional de la exposición a la violencia familiar.

El propósito de esta intervención es reducir en los menores de edad las dificultades en la expresión de emociones como una forma de afrontamiento a eventos de estrés. Para lograr este objetivo es preponderante delimitar los componentes que se tratarán en la intervención es decir, información de otras estrategias e incentivar la expresión de emociones a través del Arte terapia.

Figura No.7 Árbol de objetivos.



Fuente: Elaboración propia.

2.2.3 Matriz de Marco Lógico

La Matriz de Marco Lógico (Tabla No. 5) es un recurso que de forma descriptiva resume lo que se logrará con el proyecto, está compuesta por cuatro filas y columnas. En las columnas la información va en relación a los objetivos y las actividades, a los resultados por alcanzar, medios de verificación del logro de dichos resultados y los factores externos que implican riesgos o supuestos y que plantean que se está trabajando sobre un futuro hipotético (Ortegón *et al*, 2005).

En el primer componente del proyecto las sesiones que se abarcan son de la dos a la cinco. Se abordan contenidos sobre diferentes estrategias de afrontamiento ante un evento estresante y las habilidades individuales para afrontar situaciones de estrés a través de la pintura y narrativa. El segundo componente incluye las sesiones de la seis a la nueve, en éstas se realizan ejercicios sobre la expresión de emociones a través de la narrativa y de la pintura. También se resalta la importancia de la búsqueda de apoyo para hablar sobre un problema que genere estrés.

Para cada fila se presentan los medios de verificación como fuente de información sobre qué medida se logró cada uno de los objetivos o actividades, por ejemplo el registro de observación grupal e individual, las comparaciones entre las actividades y la inclusión de otras estrategias de afrontamiento y la comparación de los resultados en el instrumento de evaluación.

Tabla No. 5. Matriz de Marco Lógico.

RESUMEN NARRATIVO	INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
FIN Contribuir al fortalecimiento de estrategias de afrontamiento concretas que ayuden al menor a expresar emociones ante situaciones de estrés.	Variación en las respuestas de estrategias centradas en la emoción o en el problema.	Resultados de la escala de estrategias de afrontamiento.	Las estrategias de afrontamiento disminuyen el impacto emocional a largo plazo en las víctimas de violencia familiar.
PROPÓSITO Utilizar el arte terapia como medio de expresión de emociones para afrontar eventos de estrés.	Variación en las respuestas de la escala de afrontamiento.	Comparación de los resultados en la escala de estrategias de afrontamiento con énfasis en la expresión de emociones (ex ante y ex post).	El arte terapia es un medio de expresión de emociones que tiene como objetivo el desarrollar habilidades para afrontar situaciones a lo largo de la vida.
COMPONENTE 1 Información de diferentes estrategias de afrontamiento a través de la narrativa y la pintura.	Variación en las respuestas sobre la información de diferentes estrategias de afrontamientos al finalizar cada sesión del taller.	Informe de la observadora de cada participante y del grupo.	Una mayor información sobre estrategias de afrontamiento fomenta o mejora la expresión de emociones a través del arte.
COMPONENTE 2 Aumentar la expresión de emociones a través de la narrativa y de la pintura.	Variación del porcentaje de respuestas sobre la valoración y apreciación de la expresión de emociones a través del arte como alternativa a las acciones agresivas.	Resultados del apartado de valoración de las estrategias en la escala de afrontamiento (en dos escenarios, expresando emociones por medio del arte y con retención de emociones) y apreciación (en dos escenarios, expresando emociones y buscando apoyo para hablar del problema).	Las actividades de arte terapia promueven la expresión de emociones y mejoran la valoración y apreciación de las estrategias de afrontamiento.
ACTIVIDAD 1.1 Sesiones de arte terapia (2 y 3) sobre diferentes estrategias afrontativas que se pueden utilizar ante un evento estresante.	Realizar narrativas y pinturas sobre diferentes estrategias según cuentos inconclusos presentados por experta arte terapia.	Comparación de las narraciones y pinturas de las sesiones 2 y 3, haciendo énfasis en las diferentes formas de afrontamiento descritas.	Se cuenta con la presencia de experta en arteterapia.
ACTIVIDAD 1.2 Sesiones arte terapia (4 y 5) sobre las habilidades individuales para afrontar situaciones de estrés a través de la pintura y narrativa.	Identificar diferentes formas de expresión de emociones en las narrativas de otros niños y en situación de violencia y de ellos mismos ante eventos estresantes.	Informe de la observadora	Existen narrativas de niños en situación de violencia.
ACTIVIDAD 2.1 Sesiones de arte terapia (6 y 7) sobre la expresión de emociones a través de la narrativa y de la pintura.	Variación del porcentaje de respuestas sobre la valoración de la expresión de emociones a través del arte como alternativa a la retención de emociones.	Resultados del apartado de valoración (modificada) de las estrategias en la escala de afrontamiento (en dos escenarios, expresando emociones y con retención de emociones).	Se cuenta con la presencia de experta en arteterapia.
ACTIVIDAD 2.2 Sesiones de arte terapia (8 y 9) sobre la importancia de la búsqueda de apoyo para hablar sobre un problema.	Variación del porcentaje de respuestas sobre la apreciación de la expresión de emociones a través del arte o la búsqueda de apoyo para hablar del problema.	Resultados del apartado de apreciación (modificada) de las estrategias en la escala de afrontamiento (en dos escenarios, expresando emociones y buscando apoyo para hablar del problema).	Se cuenta con la presencia de experta en arteterapia.

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Indicadores de evaluación

La evaluación de todo proyecto permite fijar el valor de una acción y determinar el grado de alcance de los objetivos perseguidos. En ella se presenta el costo en el que se ha incurrido y las actividades que se realizaron para el cumplimiento de cada propósito y componente de la intervención. Al diseñar un proyecto se debe conocer la forma de evaluar, y sólo a partir de la metodología de la evaluación es posible determinar cuál es la información que se debe recoger para su formulación.

La necesidad de evaluar radica en la importancia de ya no centrarse en medir los productos inmediatos de las intervenciones, sino en valorar si los proyectos alcanzan los objetivos planteados (Gertler, *et al* 2011). En este caso lo que interesa es si los menores de edad redujeron las dificultades para la expresión de emociones y que este efecto sea logrado y directamente atribuible al proyecto.

El tipo de evaluación que se utilizó fue *ex-ante* y *ex-post*, por lo tanto se aplicó el instrumento de evaluación en la primera y última sesión de la intervención. Entre las funciones que tiene este tipo de evaluación es que permite decidir si se continua o no con el proyecto. Así como la conveniencia de formular otros proyectos similares o consecutivos y posibilita tomar la decisión de reprogramar o modificar algunos aspectos de la intervención.

En este caso la evaluación *ex-post* permite reorientar la operación, adecuando el diseño realizado o adaptándola a las condiciones cambiantes del contexto y posibilita aprender de la experiencia. En el contexto del proyecto al realizarlo con dos grupos en tiempos diferentes permitió modificar, mejorar las actividades y optimizar todos los recursos.

Se parte de la idea que los hechos o conductas sociales se pueden expresar como datos y cantidades que privilegian la medición y la comparación antes y después de la intervención (Rodríguez & Zeballos, 2007) se utilizó la metodología de evaluación de corte cuantitativo.

Al aplicar el instrumento de estrategias de afrontamiento en dos tiempos se puede evaluar la variación en el reconocimiento, valoración y apreciación del uso de otras y propias estrategias

de afrontamiento. En la siguiente tabla (Tabla No.6) se describe cada uno de los indicadores a evaluar y la forma de recolección de datos.

Tabla No.6. Indicadores y formas de recolección.

Indicadores	Técnica de recolección
1.- Nivel de información sobre diferentes estrategias de afrontamiento.	Bitácora de observación.
2.- Frecuencia de otras estrategias de afrontamiento ante eventos de estrés o preocupación.	Bitácora de observación
3.- Nivel de variación en la información sobre valoración y apreciación de la expresión de emociones como estrategia de afrontamiento.	Apartados del instrumento de evaluación modificado.
4.- Nivel de variación en las respuestas de estrategias de afrontamiento (en las categorías de expresión, retención de emociones y expresión a través del arte).	Instrumento de evaluación modificado ¹⁶ .

Fuente: Elaboración propia.

2.4 Instrumento

Durante la revisión de literatura acerca de afrontamiento en menores de edad, la mayoría de los autores señalaban que existe poca investigación tanto para hacer frente en el desarrollo de teorías como en los instrumentos para medirlo. Ésta situación fue la principal limitante para seleccionar el instrumento más apropiado que cubriera con el rango de edad de la población a la cual se dirige, pero sobre todo que lo respaldara el mayor nivel de validez y fiabilidad.

El instrumento seleccionado para evaluar la presente intervención es el Cuestionario de afrontamiento para niños (*Children's Coping Questionnaire* CCQ) de Anne Fedorowics (1995). Éste tiene una consistencia interna de .65 en expresión de emociones y un .73 en retención de emociones, considerando la poca información y desarrollo de instrumentos para evaluar el afrontamiento en menores de edad estos puntajes son considerablemente altos en comparación con otros instrumentos¹⁷.

¹⁶ Se hace referencia al instrumento de evaluación "modificado" (CCQm) por la característica de la adaptación al idioma español, por agregar la categoría de expresión a través del arte e incluir y modificar los apartados sobre valoración y apreciación como indicador de dos sesiones.

¹⁷ Morales (2008). Evaluación del afrontamiento infantil: estudio inicial de las propiedades de un instrumento.

El valor de la consistencia interna puede deberse a la aparente carencia de claridad y semejanza con ítems de otras categorías Fedorowics (1995). Para este proyecto, los ítems fueron traducidos del idioma inglés al español. Se realizó una prueba piloto para hacer algunos cambios en cuanto a la redacción de los ítems, sin embargo no se puede registrar si éstos modificaron la consistencia interna debido al propio objetivo del proyecto y a la cantidad de participantes que asistieron al taller.

El cuestionario de afrontamiento para niños (CCQm) fue diseñado para niños en edad escolar (7 a 12 años) que ya son capaces de responder medidas de auto-informe con poca ayuda. En comparación con otras medidas de afrontamiento este cuestionario tiene una amplia gama de estrategias disponibles como lo es la expresión y retención de emociones.

El CCQm pone de relieve que las estrategias de afrontamiento se pueden utilizar para gestionar tanto las demandas externas (el problema) como las internas (las emociones). Para evaluar el afrontamiento se realizaron dos tipos de preguntas ¿cuál es la evaluación que un individuo hace de un evento (valoración y apreciación) y ¿cómo es que el individuo afronta ese evento? (estrategias de afrontamiento) (Fedorowics, 1995).

Para responder este cuestionario los menores se ubican en situaciones reales que han enfrentado, piensan y seleccionan alguna de las tres posibles situaciones de estrés: problemas en la escuela o con el trabajo escolar, con otros niños y en la familia. Estos tres factores de estrés fueron seleccionados porque han sido identificados por los niños como los que les producen comúnmente estrés en sus vidas (Compas, 1987a; Lewis, Siegel & Lewis, 1984; Spirito *et al*, 1991; Yamamoto y Byrnes, 1984 citado por Fedorowics, 1995).

El uso de situaciones reales frente a hipotéticas tienen la ventaja que todos los participantes responderán a un mismo evento o situación. Sin embargo, hay problemas con la exactitud, honestidad y la validez externa de los informes de los niños a situaciones hipotéticas (Ayers, 1991; Knapp *et al*, 1991 citado por Fedorowics, 1995) debido a que los menores de edad pudieran no tener ningún interés personal en una situación hipotética (Fedorowics, 1995).

Específicamente, se les pidió a los participantes que pensarán en alguna situación que más los haya estresado, molestado o preocupado y que en base a esa situación respondan el CCQM. Se incluyen preguntas sobre las evaluaciones que los niños hacen con respecto a la situación que han identificado como estresante. Pues estas evaluaciones influirán en la forma en que el individuo lo afronta (Knapp *et al*, 1991 citado por Fedorowics, 1995). Particularmente, a los participantes del proyecto se les pregunta sobre la apreciación y la valoración de las estrategias de afrontamiento utilizadas.

Se evalúan 14 categorías de afrontamiento conceptualmente distintas, (1) Decisiones cognitivas, (2) Reestructuración cognitiva positiva, (3) Búsqueda de apoyo, (4) Acciones para distraer, (5) Acciones agresivas, (6) Resolver el problema directamente, (7) Expresión de emociones, (8) Ningún esfuerzo para hacer frente, (9) Evitación cognitiva, (10) Cogniciones negativas/ preocupación, (11) Retención de emociones, (12) Regulación del afecto/auto-calmar, (13) Ilusiones y (14) Acciones de evitación. Para la adaptación al idioma español y por el objetivo del proyecto de intervención se agregó la de expresión a través del arte.

Para fines prácticos de evaluación las categorías que se utilizaron son expresión y retención de emociones y expresión a través del arte. En la siguiente tabla (Tabla No.7) se proporciona una breve definición de cada categoría aunque no todas se analizan en este informe se presentan para ampliar el tema del afrontamiento.

Tabla No. 7. Definición de cada categoría del CCQ.

Categoría	Decisiones cognitivas	Reestructuración cognitiva positiva	Búsqueda de apoyo
Definición	Pensar en las futuras elecciones y consecuencias. Planificar la manera de resolver el problema.	Esfuerzos para pensar sobre la situación de una manera más positiva o no creer en los aspectos negativos de la misma.	Buscar ayuda en otros para resolver el problema para que les brinden soporte emocional, ser escuchado, recibir consejo o apoyo.
Categoría	Acciones para distraer	Acciones agresivas	Resolver el problema directamente
Definición	Esfuerzos para evitar pensar en la situación a través de estímulos que distraen o actividades;	Acciones cognitivas, verbales o físicas que deseen implícita o explícitamente herir o amenazar.	Esfuerzos para resolver el problema tomando medidas para cambiar la situación.

Categoría	Expresión de emociones	Ningún esfuerzo para hacer frente	Evitación cognitiva
Definición	Expresión abierta de emociones con fines de catarsis.	Resignación, falta de cualquier acción o estrategia de supervivencia.	Esfuerzos para evitar pensar en el problema, tratando de ignorarlo.
Categoría	Cogniciones negativas/preocupación	Regulación del afecto/auto-calmar	Sentimientos de retención
Definición	Esfuerzos para pensar sobre la situación de una manera negativa. Incluye estar preocupado o inquieto.	Esfuerzos para reducir propio nivel de angustia a través de estrategias de auto-relajación que calman.	Retención intencional o no-expresión de los sentimientos. Incluye no dejar que los demás sepan lo que está pensando y sintiendo.

Fuente: Elaboración propia con información de Fedorowicz (1995).

2.5 Prueba piloto del CCQ modificado.

Con la finalidad de corroborar que tanto las preguntas como las instrucciones se explicaran y entendieran de manera clara evitando confusiones, dudas o falta de tiempo para la aplicación y respuesta en cada apartado del cuestionario el cuestionario fue aplicado a tres niños ajenos a la institución y dentro del rango de edad de los participantes de la intervención.

Después de esta aplicación, se hicieron algunos cambios en cuanto a redacción para evitar la confusión y uso de palabras que a los menores de edad les causara conflicto. Esta prueba incentivó la elaboración de una guía de instrucciones y comentarios para evitar influir en las respuestas de los participantes y evitar dedicar más tiempo en algunos aspectos innecesarios.

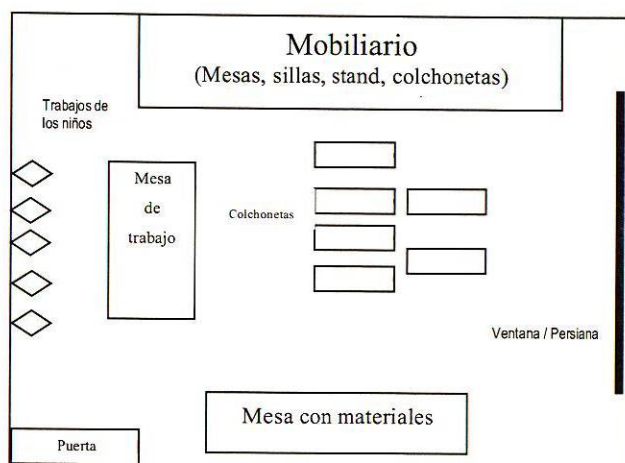
2.6 Implementación

2.6.1 Descripción del espacio

La intervención se realizó en oficinas de atención externa de Alternativas Pacíficas. El lugar asignado por la propia institución fue un área que se utiliza para diversas actividades con las usuarias de ALPAZ. La sala ya estaba acondicionada con diferente mobiliario como sillas, mesas, colchonetas, librero o stand y un abanico de pedestal. Por las actividades que se realizaron se movieron algunas mesas y sillas para que el área fuera más amplia y facilitará el movimiento de los menores considerando los diferentes momentos de cada actividad (Figura No.8).

Para mejorar el ambiente se les sugirió a los participantes que las carpetas donde guardarían todo lo realizado en el taller fuera decorado para después colocarlas en un lugar visible dentro de la sala. Así mismo y para que cada menor se sintiera cómodo se colocaron algunos de sus trabajos y papeletas con diversas frases en espacios visibles para propiciar un ambiente de seguridad confianza para expresarse abiertamente.

Figura No.8 Diagrama del espacio utilizado para la intervención.



Fuente: elaboración propia.

2.6.2. Descripción de las sesiones y recursos.

Cuando se trabaja con el Arte terapia como medio de expresión de emociones, la modalidad de taller facilita que los participantes sean productores de su propio proceso de creación y aprendizaje.

Cada taller fue presentado a los participantes como un espacio de expresión verbal y no verbal e individual. Se les dijo que la información que se compartiera (sí es que cada uno lo decidía hacer) en cada una de las sesiones se reservaría como confidencial dentro del mismo grupo y no se utilizaría para ningún otro proceso de atención dentro de la institución, con la finalidad que los menores sintieran que esta intervención era complementaria pero independiente al proceso de sus mamás.

La duración de cada sesión fue de hora y media. Si era necesario se extendía como máximo 15 minutos, ya sea para que terminarían su actividad o para la reflexión final. Pues el dejar actividades inconclusas les generaba incomodidad o preocupación por no terminarla, si por el contrario prefería no terminarla por otra situación ajena al tiempo, esto se respetaba y solo se registraba en la bitácora de observaciones.

Casi todas las sesiones de ambos talleres se iniciaban después de 10 minutos de la hora marcada, pues la mitad de los participantes llegaban ya comenzada la sesión. Entraban agitados a la sala y mencionaban que se les había hecho tarde por comer, el tráfico o por salir tarde de la escuela. Por ello se decidió iniciar cada sesión dejando un lapso de 5 a 10 minutos para procurar que todos los menores estuvieran presentes para la primer actividad.

En ambos talleres la asistencia de menores según el rango de edad fue muy variada, estaba polarizada entre menores que estaban en secundaria y participantes que estaban en proceso de aprendizaje de escritura (1° y 3° de primaria).

Cuando las actividades requerían narrar por escrito alguna situación, los niños más grandes ayudaban a los menores (“casa se escribe así: c-a-s-a”) lo cual facilitó la convivencia y éstos menores que al inicio se mostraban avergonzados por no conocer o confundir las letras, a medida que pasaban las sesiones, disminuía esta emoción y preguntaban a los demás y a las facilitadoras cómo escribir una palabra. Ello propiciaba la convivencia entre los menores, aunque se prefería y se dio la opción que dictaran a las facilitadoras el relato, sólo un participante decidió trabajar de este modo, la otra menor decidió hacerlo ella misma pero le preguntaba a la facilitadora la forma de escribir algunas palabras. Se utilizó esta estrategia para evitar que la actividad del resto de los participantes se viera interrumpida.

En el segundo taller al preguntarles sobre la información que sabían del taller, todos señalaron que sus mamás les dijeron que era de arte, que realizarían pinturas y manualidades. En la última sesión, se realizó el cierre de la intervención y los menores preguntaron si habría otro taller en vacaciones de verano, se respondió que no, pero que si lo hubiera se les invitaría

de nuevo, la respuesta de los menores fue sorprendente pues dijeron que dependía de sus mamás llevarlos, pero que ellos si querían asistir.

En cambio en el primer taller (primera sesión) tres de los participantes iniciales¹⁸ dijeron que sus mamás los habían obligado a ir y que no sabían de qué se trataba. Dos de ellos habían asistido al curso de atención grupal infantil de prevención de la violencia denominado por la propia institución como *Evitemos la violencia*. Ellos mismo señalaron que inclusive su papá no querían que fueran. Estos niños a la tercera sesión del primer taller dejaron de asistir y al hacerles seguimiento telefónico, la razón que la madre dijo a la facilitadora fue que se había enfermado de conjuntivitis. Para el segundo taller se les volvió a llamar para extender la invitación pero la mamá dijo que tenían dificultades económicas para trasladarse hasta la institución y que no tenía apoyo de familiares que pudieran llevar a los menores al taller.

El otro de los menores que señaló que su mamá lo había obligado a ir al taller, en la tercera sesión sin que las facilitadoras preguntaran, él dijo que le gustaba mucho y que al salir de la escuela se emocionaban “pues vengo al curso” para hacer “mis obras de arte” y “eso que no duermo o juego *X-Box*”.

La participación de la experta en Arte terapia y la facilitadora del taller propició que el acompañamiento a los menores en el proceso de creación individual de expresión de las emociones, fuera integral respetando el espacio y tiempo de cada participante. Las intervenciones de ambas fueron moderadas cuidando que cada menor sintiera propio el espacio para expresarse y no hubiera interrupciones que pudieran interferir su proceso de creación.

La primera sesión de cada taller se dedicó al *rappor*t; a la presentación personal y del taller. En ésta se les dijo a los participantes que nos podían llamar por nuestro nombre, sin embargo, en la mayoría de las sesiones se dirigían a nosotros como “maestras”. La actividad inicial y la de arte eran realizadas por la co-facilitador y experta en Arte terapia y el resto por la diseñadora y facilitadora del taller. Esta separación por actividades no limitaba la

¹⁸ A las primeras sesiones asistieron siete pero sólo tres concluyeron el taller.

participación de ninguna. Cada taller se concluyó con un convivio entre los participantes y se les entregó una carta con mensajes diferentes para cada menor y agradecimientos por su permanencia en el taller.

Las reglas de convivencia para los participantes y facilitadoras se establecieron desde la segunda sesión en ambos talleres y se les denominó “reglas de colores”. Los menores de cada taller participaron por lo menos en una ocasión proponiendo y escribiendo en un cartel cosas y “reglas” que estaban dispuestos a seguir y éste permaneció visible en cada sesión (ambos talleres). La mitad de las reglas fueron escritas en positivo “se vale hacer las actividades” y el resto en negativo “no se vale llamar por apodos” y cada una en diferente color según elección del menor, razón por la cual se llamaron “de colores”.

En cada sesión de los talleres se utilizó como ambiente música de fondo (instrumental, clásica, relajación y sonidos de naturaleza o de animales). En la primera sesión de ambos talleres se preguntó a los participantes si es que habían trabajado o realizado algún tipo de actividad con música de fondo que fuera muy tranquila. Todos mencionaron que no, nunca habían experimentado estar en una situación así.

Se les comentó que en las sesiones se pondría ese tipo de música y que si en algún momento alguien se sentía incómodo o no se podía concentrar lo dijera para bajar volumen, cambiar de música o en todo caso dejar de usarla como ambiente en las sesiones. Todos los participantes estuvieron de acuerdo. En las últimas sesiones del segundo taller y a sugerencia de los menores se utilizó música infantil para bailar que servía para hacer ejercicios de estiramiento.

Cada sesión se iniciaba y concluía con ejercicios de respiración, el fondo musical era instrumental y/o sonidos de la naturaleza, por lo tanto se les pedía a los menores que su inhalación fuera profunda y tranquila como el ritmo/compás de la música. Se les fue guiando para que intentarían relajar sus músculos y se olvidaran por el lapso del taller, que tenían tarea, calor, que venían corriendo para llegar al taller, etc.

En la primera sesión y durante el ejercicio de respiración guiada se les preguntó si es que habían inflado un globo o si habían soplado muy fuerte a una flor tanto que sus pétalos se

cayeran. Todos los niños respondieron afirmativamente a alguna de los dos ejemplos, esta pregunta en relación a su aprendizaje y experiencia previa sirvió de base para ejemplificar el ritmo que se sugería tuviera su exhalación e imaginarán como el aire subía desde sus pies hasta la cabeza, y que cada vez que “sacaran el aire” imaginaran que “sacaban algo” que les generara preocupación, molestia o estrés. Como indicación se les repetía que escucharan la música y respiraran tranquilos y despacio (inflando y desinflando, como si fueran un globo o soplaran hasta quitar los pétalos de una rosa).

En las primeras cinco sesiones la respiración fue totalmente guiada por la facilitadora y en el resto de la intervención en ambos talleres sólo se intervenía al inicio para dar las indicaciones o en el caso que alguien estuviera distraído o tuviera dificultades para concentrarse sino se dejaba que ellos a su propio ritmo y sin ninguna indicación concluyeran el ejercicio.

Tanto los ejercicios al inicio y al final de cada sesión se hacían recostados boca arriba sobre una colchoneta, ojos cerrados, el cuerpo estirado y separados unos de otros pues al finalizar ese tiempo de la actividad se hacía un estiramiento completo del cuerpo y se evitaba que se pegaran unos con otros y se desconcentraran. Se les pedía que cuando estuvieran listos abrieran los ojos poco a poco, que no se sintieran preocupados por el tiempo, pues era preciso que cada quien conforme lo deseara los fuera abriendo y se estirara. En todas las sesiones los participantes hacían comentarios acerca de ese ejercicio, señalaba que les agradaba y que los “relajaba” mucho.

En ambos talleres y en diferentes sesiones se pegaron papeletas en el cielo (techo) de la sala con palabras como respira, imagina, estírate, relájate, imagina un lugar agradable, etc. Se cambiaron de lugar y se ponían en diferentes orden, los menores de edad se percataban de ello cuando estaban recostados boca arriba para hacer la actividad de respiración. Durante estos ejercicios se les comentaba que el taller y las actividades eran para cada uno de ellos, por eso era importante que las disfrutaran y se sintieran cómodos, se relajaran y que como si fuera una mochila, dejaran el calor y la tarea colgados afuera de la sala del taller.

Después del ejercicio de respiración se les preguntaba cómo estaban y cómo se sentían. En ese momento los participantes compartían cómo es que habían llegado, cansados o corriendo

y que el ejercicio les ayudaba a descansar, relajarse o “dejar de sudar”. Cada sesión se recordaba que era un espacio para poder decir, escribir, pintar todo lo que sintieran y que era decisión individual compartir las actividades con el grupo.

Para el registro de las estrategias de afrontamiento utilizadas por los menores se utilizó la técnica de observación participante. En ninguno de los dos talleres se presentó a la observadora como tal, sino como facilitadora. Tanto la especialista en arte terapia como la facilitadora registraban diferentes aspectos y al final de cada sesión, estos registros se compartían y discutían entre ambas.

Cada vez que los menores de edad veían que alguna de las facilitadoras anotaba algo, se quedaban viendo y preguntaban acerca de ello. Por lo tanto, a partir de la segunda sesión se decidió no tener el formato de observación a la vista, permanecer y participar en las mismas actividades que los menores y de esa forma anotar lo sucedido sin que ellos se dieran cuenta directamente del registro. En algunos casos los registros de observación, previamente estructurados, se llenaban inmediatamente después de terminar la sesión.

La participación activa con los menores “abría la puerta a las fuentes de información que de otro modo podían quedar cerradas” (Selltiz, 1976:251), pues con ello se tenía acceso a las conversaciones de y entre los participantes aparentemente espontáneas y casuales y a través de estas las facilitadoras podían aprender mucho más de lo que obtendría sólo en el instrumento de evaluación.

En algunas ocasiones se les hizo preguntas directas con relación a lo que el menor platicaba (“Por qué dices que hagas lo que hagas no ayudas en nada” “porque como quiera siguen peleando”), pero esto fue después de la quinta sesión debido al establecimiento de modo gradual de las relaciones entre la observadora y observado, con relación a ello Selltiz menciona que se debe tener cuidado y evitar “ir demasiado lejos rápidamente” pues los temas cargados emotivamente, como la situación de violencia a la cual estos menores están expuestos deben ser evitados hasta que la relación de la observadora con el informante esté muy asegurada. En otro caso, un menor puede revelar una información muy íntima en una

primer entrevista, pero lamentarlo más tarde y retraerse, mostrándose renuente a entablar conversación con la observadora más adelante (Selltiz, 1976:251)

La participación de la experta en Arte terapia propició que las condiciones para un mejor proceso creativo se lograrán en cada uno de los talleres. Al tener en cuenta que la expresión emocional no siempre tiene una dirección positiva, se debe tener cuidado cuando emergen emociones que suscitan ansiedad o frustración, éstas deben manejarse trabajando a través del diálogo (Bassols, 2006). Tal fue el caso de una participante que en algunas sesiones, tras derramar por accidente pintura u otras circunstancias y decir que “todo lo que hago es un mugrero y siempre me queda feo” decidía volver hacer la actividad, se le proporcionaba otro material y se le recordaban las indicaciones para elaborar su obra pero ahora con un breve acompañamiento por la experta. Ella impulsaba a los menores con frases de motivación con respecto a las actividades, les reforzaba la idea que todo lo que ellos hacían tenía un gran valor para cada uno de ellos, para las facilitadoras y para el taller.

Otra de las ventajas de contar con la experta en Arte terapia fue que en cada sesión ambas facilitadoras mantenían una postura neutra y en ninguna de las sesiones se interpretaba el producto de los participantes. Este principio de neutralidad (Riley, 2001) fue establecido desde el inicio de los talleres al mencionarles que en las actividades de arte cada quién era libre de escribir, dibujar o pintar lo que ellos y como quisieran hacerlo. Esto con la finalidad de incentivar la funcionalidad del arte en promover la expresión en los menores y de buscar que experimentaran la opción de utilizarlo como forma de expresar lo que sienten frente a un problema.

La intervención con Arte terapia a través de talleres posee limitaciones de tiempo y espacio, es más directivo y estructurado (González *et al* 2009:90). Por ello y para la implementación de los talleres se tomaron en cuenta dos factores: el espacio y el tiempo.

En lo que respecta al espacio, ambos talleres fueron realizados dentro de las instalaciones de la institución. La sala que fue asignada, fue un lugar cerrado sin influencias del exterior con iluminación natural y ventilación propia. Por otro lado, la consideración del tiempo dentro de

un proceso de Arte terapia es un factor de mucha importancia, ya que permite que el participante esté libre de cualquier tipo de presión para iniciar o finalizar su producción artística. Este tiempo debe ser el necesario para terminar y permitir cubrir la necesidad individual de alternar períodos de descanso, trabajo y cierre de la actividad con el resto del grupo.

Durante los talleres, se dedicó alrededor de 40 a 45 minutos a la actividad de arte, ésta requería más tiempo pues los participantes plasmaban imágenes o palabras dependiendo el objetivo de la sesión (Tabla No.8). Los recursos materiales para esta parte de la sesión estaban a disposición de todos y eran variados, pinceles, marcadores, colores, pinturas de agua, esponjas para pintura, crayolas, lápices y hojas de colores.

Una de las actividades centrales era de reflexión acerca de las estrategias de afrontamiento que ellos utilizaban o que podían utilizar, esto fue a través de la técnica “lluvia de ideas”. La pregunta o idea detonadora para la lluvia era diferente en cada sesión y complementaria a la actividad inicial previa, por ejemplo un cuento, una historia narrada, un video, una anécdota o historias hipotéticas que expusieran el tema o el contenido de esa sesión. Después de la “lluvia de ideas” se cerraba la información con preguntas acerca de ¿Qué hacer ante una situación en particular? ¿Cuál crees que sea mejor? ¿Cuál has hecho? ¿Crees qué es importante? ¿Para qué? entre otras ideas.

La actividad corta que seguía de la de arte, consistía en que los participantes escribieran una carta o un diario acerca de una situación personal. Se daban opciones de diferentes escenarios pero cada quien decidía sobre qué escribir, podía ser sobre situaciones en casa con mamá, papá, hermanos, primos; en la escuela con amigos, maestros o en el parque con otros niños o vecinos. La mayoría de las sesiones y en ambos grupos los niños escribían acerca de problemas o situaciones que pasaban en sus casas.

Ya teniendo la obra finalizada, era el momento para comenzar el trabajo sobre ella: observarla y describirla. Este era el momento del cierre de la reflexión donde cada participante libremente decía con palabras lo que se ha expresado por medio de las imágenes.

Esta actividad se podía compartir con el resto del grupo si es que ellos lo decidían y sino sólo lo guardaban en su carpeta de arte, misma que se entregó al finalizar cada taller. En esta parte también se hacía un breve comentario acerca de la actividad y se hacía énfasis en la expresión de emociones a través del arte o de otras estrategias de afrontamiento.

Dentro de la planeación de ambos talleres y para cada sesión se designó un tiempo para que los participantes recogieran, limpiaran y acomodaran las cosas y materiales utilizados. Esto con el fin de evitar que se interrumpiera el proceso creativo individual y se respetaran los tiempos de cada participante en cada una de las actividades.

Antes de finalizar el taller y después de haber recogido y organizado el material que se hubiera usado en la sesión se hacían ejercicios de respiración y se preguntaba cómo se sentían, cómo se iban, que les había parecido la sesión o las actividades y se salía de la sala dirigiéndose hacia donde sus familiares los esperaban.

A modo de conclusión de este apartado se presenta la descripción general de los momentos de cada sesión, técnicas y los recursos utilizados (Tabla No. 9). Cabe hacer la aclaración que estos momentos fueron los mismos para los ambos talleres.

Tabla No.8 Objetivos de las sesiones del taller.

Sesión	Contenido	Objetivos	Actividades centrales
1	Presentaciones personales y del taller. Rapport. Aplicación de cuestionario.	Informar a los participantes el contenido del taller y establecer las reglas del grupo. Aplicar el cuestionario de evaluación ex -ante.	Establecer las reglas del grupo. Elaborar carpeta para guardar material del taller. Aplicar cuestionario.
2	Diferentes estrategias de afrontamiento que se pueden utilizar ante un evento estresante.	Identificar diferentes estrategias de afrontamiento ante un problema o situación de estrés.	Elaborar actividades de pintura y narración respondiendo “¿Qué haría si estuviera en esa situación? ¿Qué hice cuando pase por eso?” Si los participantes deciden, se puede compartir con el grupo.
3	Diferentes estrategias de afrontamiento que se pueden utilizar ante un	Ejemplificar diferentes estrategias de afrontamiento ante un problema o situación de estrés real del pasado.	Escribir una historia de algo que les haya preocupado o estresado, utilizar otros personajes. Dibujar o pintar con un solo color lo que signifique para ellos estrés, preocupación,

	evento estresante.		tristeza, felicidad y tranquilidad. Lluvia de ideas: ¿Qué hice en esa situación?
4	Habilidades individuales para afrontar situaciones de estrés a través de la pintura y narrativa.	Describir algunos ejemplos de estrategias de afrontamiento usados por otros niños en situación de violencia (país, colonia, casa) Relacionar habilidades individuales para afrontar situaciones de estrés propias a través de ejemplos prácticos.	Lectura “Historia de la guerra en la ciudad” Después de escuchar la historia, escribir una carta para esa niña que se encuentra en esa situación (Colombia) Preguntar o escribir lo que ellos quieran. Actividad pintura: dibuja cómo te sentirías o sentiste al escuchar la historia. Hacer lista grupal o individual de 3 aspectos positivos y 3 negativos. Lluvia de ideas: ¿cómo reaccionar, qué hacer, cómo te sentirías?
5	Habilidades individuales para afrontar situaciones de estrés a través de la pintura y narrativa.	Clasificar o enlistar diferentes formas de afrontar una situación de estrés, énfasis en expresión de emociones a través de la narrativa.	Lectura “Una granja contra la violencia” Actividad pintura: dibuja cómo te sentirías o te sentiste al escuchar la historia. Hacer lista grupal de 3 aspectos positivos y 3 negativos. Plantear situación que cada uno de los participantes fuera un animal de la granja ¿Qué harías si fueras sólo? ¿Qué harías si hubiera más animales en la granja? Lluvia de ideas:¿cómo reaccionar, qué hacer, cómo te sentirías?
6	Expresión de emociones a través de la narrativa y de la pintura.	Incluir la expresión a través del arte (narrativa y pintura) como medio de expresión de emociones.	Actividad: “Dibujando tu silueta”. Dibujar y poner si tienen miedo, enojo, tristeza, ansiedad, si se sienten atrapados; qué hacen, dónde lo sienten Lluvia de ideas: Ayuda, sirve, funciona expresar-decir lo que siento y cómo, dónde lo siento? ¿Cómo te sientes con lo que (no) dices o expresas por qué (no) lo dices/expresas? Narrativa:escribir alguna situación que hayan vivido y que tenga que ver con algún sentimiento y cómo se sienten, si lo dijeron “expresaron” o se lo quedaron.
7	Expresión de emociones a través de la narrativa y de la pintura.	Usar la expresión artística como alternativa ante eventos estresantes.	Aplicación de sección de instrumento modificado. Elaboración individual de collage (dividido en dos partes) con pintura e imágenes de cosas que para ellos representa “retener, detener” emociones para que nadie las conozca y “expresar, sacar” lo que piensan de una situación en particular. “Lo que enseñó-lo que hago”. Lluvia de ideas: ¿Cómo te sentiste? ¿Te gusta decir lo que sientes, por qué? Video de las emociones y ejercicio de narrativa de alguna emoción que vinculen a una situación de estrés o preocupación que les haya pasado.
8	Expresión de emociones a través del cuerpo.	Usar la expresión a través del arte y corporal como alternativa ante eventos estresantes.	Actividades y ejercicios con varias partes del cuerpo. Lluvia de idea: ¿Cómo te sentiste? ¿En qué parte del cuerpo sientes el enojo, felicidad...? Ejercicio de narrativa: cómo me sentí en la

			sesión y en el taller.
9	Importancia de la búsqueda de apoyo para hablar sobre un problema.	Describir la importancia de la búsqueda de apoyo para hablar sobre un problema en específico o situación que genere estrés o preocupación.	Ejercicio de narrativa donde los niños expresen a un “amigo imaginario” o niña de cuento (Colombia/sesión 4) lo que puede hacer (buscar apoyo, ayuda) si está en una situación de estrés o algo que le preocupe. Aplicación de cuestionario. Actividad pintura de lo que para ellos (individualmente) representa buscar ayuda. Lluvia de ideas ¿cómo se sienten si piden ayuda, mejora la situación, ayuda?
10		Integrar todo lo abordado en el taller de manera que se pueda expresar o reflejar en actividad final del taller.	Elaboración de material grupal final que exprese lo que vimos en el taller y lo que podemos hacer ante lo que nos genera estrés y preocupación. Lluvia de ideas ¿Puede servirnos de algo si escribimos, dibujamos, pintamos o escuchamos música cuando estemos estresados o preocupados por algo? ¿Qué otra cosa puedo hacer? Escribir “algo” que no queremos que alguien lo sepa y luego romper papel o si se quiere guardar como forma de expresar lo que sentimos. Hacer énfasis en que es válido expresar/decir lo que sentimos y cómo nos sentimos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla No. 9 Actividades de las sesiones y recursos del taller.

Descripción general de sesiones	Técnicas	Recursos
<p>Todas las actividades y ejercicios fueron prácticos.</p> <p>Cada sesión tuvo siete momentos:</p> <p>1- Ejercicio relajación inicial ¿Cómo estás? (10 min)</p> <p>2- Actividad inicial (5 min)</p> <p>3- Actividad de arte (40 min)</p> <p>4-Reflexión estrategias de afrontamiento (5 min)</p> <p>5- Actividad corta (20 min)</p> <p>6-Cierre de la reflexión y limpieza (5 min)</p> <p>7- Ejercicio relajación final ¿Cómo me voy?(5 min)</p>	<p>Dinámicas previamente seleccionadas para promover el uso de estrategias de afrontamiento a través del arte.</p> <p>Juegos Artes plásticas Narrativas Pintura</p> <p>Se hará uso de técnicas y estrategias variadas, incluyendo la presencia de experta y observadora, ambas como responsables del taller.</p>	<p>Humanos: Hijos de usuarias de ALPAZ (8 a 12 años). Co-facilitadora y especialista en Arte terapia encargada de presentar las actividades de arte. Observadora y responsable del resto de las actividades de taller.</p> <p>Materiales: Sala de juntas, 10 colchonetas, 2 mesas, 10 cajas con botes de pintura de agua, 2 rollos de papel kraft, 10 pinceles, 10 marcadores, 50 hojas de máquina, 10 pliegos de cartoncillos diferentes colores, 5 estambres de diferentes colores, 1 perforadora, 1 rotafolio, 3 libros con historias para niños.</p> <p>Financieros: La institución cuenta con los recursos.</p> <p>Técnicos:</p>

min)		1 Laptop y bocinas.
------	--	---------------------

La expresión emocional se evidenció en los participantes dentro de un proceso planeado para diez sesiones, las actividades y el contenido que se abordó fue desde lo general a lo particular. En primer lugar se hacía referencia de manera impersonal con personajes en situaciones reales parecidas las que ellos comentaron la primer sesión, se complementó con la actividad de proyección de un video de expresiones faciales de las emociones para posteriormente propiciar una expresión de emociones y de experiencias vividas a partir de propias situaciones de estrés. En este apartado también se hizo de manera general, pues primero era a elección de cualquier situación y después fue específicamente de un problema en casa. Es preciso, señalar que del total de las sesiones el 36%, 18% y 46% de las sesiones se dedicó al cumplimiento de los tres objetivos específicos respectivamente.

2.7 Aplicación del instrumento *ex ante* y *ex post*.

El CCQ modificado incluye cuatro apartados, el primero “Acerca de ti”, para obtener información sociodemográfica, “Cuestionario de apreciación”, aquí se requirió que identificaran la situación más molesta o preocupante que tuvieron que afrontar recientemente. También se les pidió identificar si el agente estresante los hacía sentirse enojado, triste, preocupado, o feliz. En el penúltimo apartado “valoración” se pidió a los participantes que calificaran (escala Likert de 4 puntos; ayuda mucho, ayuda un poco, no ayuda o lo empeora) su valoración percibida ante un evento que provocó estrés y por último las estrategias de afrontamiento utilizadas por los menores.

El procedimiento de aplicación del CCQ modificado fue en la primera y última sesión. La aplicación se realizó en un área dentro de las instalaciones de Alternativas Pacíficas, previamente acondicionada; iluminación, ventilación, sin ruidos ni interrupciones, ésta fue el mismo lugar donde se realizó el resto del taller. El cuestionario se aplicó de forma colectiva para permitir que los participantes se encontraran en las mismas condiciones (González F, 2007:31). Previo y durante la aplicación del CCQ modificado se proporcionó información del llenado, procurando que las instrucciones fueran claras, precisas y con ejemplos.

Antes de comenzar cada sesión de evaluación, se explicó a los menores que el instrumento no era un examen y se hizo hincapié en las instrucciones iniciales, donde se define que las facilitadoras estábamos interesadas en aprender lo que hacen los niños con el fin de sentirse mejor cuando algo les molesta o preocupa. En total, el procedimiento duró entre 30 y 40 minutos en cada una de las aplicaciones, *ex ante* y *ex post*. La información se registró manualmente y posteriormente se capturó en una base de datos (*Microsoft Excel*) para ser procesados estadísticamente.

2. 8 Alcances y limitaciones

Dentro de los alcances del proyecto de intervención se mencionan que la alternativa de hacer dos grupos con participantes y fechas diferentes mejoró la eficiencia de los recursos materiales y humanos, pues en cada uno de los talleres se permitió que los menores utilizaran diferentes materiales y que la distribución de los mismos fuera equitativa y solo la necesaria para cada actividad. Hecho que logró incentivar la comunicación entre el grupo y mejorar el proceso creativo al poder combinar diferentes colores y manipular otros materiales. Además algunas observaciones que se fueron haciendo en el primer taller, en cuanto al uso del tiempo, alternativas de actividades entre otros aspectos, en el segundo se consideraron y se incluyeron en la planeación general.

Al plantear el proyecto de intervención como un primer paso al proceso individual del menor y como proceso complementario al que la madre lleva en la institución, se logró alcanzar el objetivo de reconocer en la expresión a través del arte una forma de decir verbal o no lo que sienten y cómo lo sienten. Los menores de edad hicieron actividades que poco a poco reconocieron como beneficiosas para reducir el estrés o preocupación.

El uso de dibujos y pinturas son recursos importantes en las intervenciones con niños pues, para ellos representan una forma privilegiada de expresión simbólica. El dibujo y las actividades de arte se utilizan con la finalidad de generar la expresión de sentidos subjetivos por una vía diferente a la palabra, y que, a su vez, facilite la construcción de trechos de información en la conversación que faciliten la extensión de los sentidos subjetivos presentes en el dibujo (González R. 2007: 49).

Entre las limitantes que se encuentran durante y al finalizar la implementación se menciona que aun haciendo sondeo telefónico con las usuarias acerca de la disponibilidad del horario, muchas madres de familia tenían dificultad para llevar a los menores por la responsabilidad al cumplimiento del horario de trabajo, lo cual es un factor a considerar para futuras intervenciones con este tipo de población.

En relación a la baja asistencia de menores en ambos talleres, se especifica que es conveniente hacer un sondeo, brindar información con mayor anticipación y entrevistas previas con las madres de los menores para sensibilizar y concretizar la importancia de la asistencia, permanencia del menor en el taller y mejorar el nivel de involucramiento, por parte de la madre en el proceso de atención del menor como víctima.

Otra de las limitantes fue que la mayoría de las madres de los menores carecían de red de apoyo o familiares para que los llevarán al taller, mientras ellas trabajaban y el más notorio fue que algunos de los menores aún vivían con el padre quien representa la figura del agresor y limitaba la asistencia y permanencia del menor al taller. Lo anterior se pudo constatar por el seguimiento telefónico realizado tras la ausencia del menor a una de las sesiones del taller y por el seguimiento a través de los departamentos de psicología y trabajo social para investigar si la madre aún asistía a sus citas a la institución.

La intervención tuvo limitaciones de tipo espacial pues sólo se realizó con la población que está sujeta a recibir servicios en atención externa y no con la población que está cautiva, en los centros de refugio. Ello se debió a que en ninguna de las fechas en que se realizaron los talleres había población infantil en el rango de edad requerida para la intervención dentro de los centros de refugio.

Otro tipo de limitante fue el tiempo, los menores de ambos talleres llegaban alrededor de 10-15 minutos tarde por diversas circunstancias, este tiempo de espera en algunas ocasiones causaba que el proceso de creación artística fuera limitado o que dependiendo de lo que se tardaran se recortaba el tiempo para la relajación final y en algunas ocasiones fue preciso extender el horario de término de la sesión y recuperar los minutos. Así mismo el lapso de

intervención, sólo diez sesiones, limitó el nivel de profundidad que se pudiera llegar a tener con los menores acerca del tema.

CAPÍTULO 3. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

Al presentar los resultados obtenidos en la intervención se cumple el objetivo de acrecentar el conocimiento que se tiene sobre el problema (Nirenberg, 2000) y sobre la visibilidad hacia éstos niños que además de acompañar a sus madres en el proceso de desactivación de violencia familiar también son víctimas de estas agresiones.

Uno de los objetivos de la evaluación es la transformación de una situación adversa con dos motivos, contribuir a la modificación de esa situación en la que se encuentran ciertos grupos poblacionales y mostrar de qué manera las acciones desplegadas para producir esas transformaciones resultan o no las adecuadas y qué cambios se aconsejan introducir en la forma de hacer las cosas (Nirenberg, 2000).

Los datos presentados tienen en cuenta que esta intervención es una contribución a la visibilidad de los menores como víctimas, a un acercamiento del afrontamiento en menores y por parte a la expresión de emociones como resultado de un proceso individual y acorde a la historia y experiencias de cada víctima. Se tiene presente que el menor de edad está inserto activamente dentro de un sistema que tiene gran nivel de influencia en él.

Cada menor tiene una historia distinta y única, por lo tanto sus aprendizajes son diferentes, interacciona con otras realidades diferentes a las de la intervención; un espacio de expresión abierta y acercamiento al arte; y ha sobrevivido de la mejor forma y con sus propios recursos a un ambiente familiar coercitivo.

La presentación de los resultados se hace conforme a los objetivos del proyecto con el propósito de identificar los cambios en el uso de determinadas estrategias de afrontamiento utilizadas por los menores antes y después de la intervención. Para este proyecto se hicieron análisis de tres diferentes aspectos, el reconocimiento de las propias estrategias en cada participante, la identificación que los menores hacen de las estrategias que le son más beneficiosas y adaptativas frente a una situación de estrés y por último la variación del uso de estrategias centradas en la emoción, retención y expresión de las mismas y a través del arte.

3.1 Datos sociodemográficos de los participantes

Como ya se hizo mención, la intervención se realizó en dos talleres con diferentes participantes. En total fueron 8 hijos de usuarias de ALPAZ, tres en el primer taller y cinco en el segundo. Los servicios que brinda la institución son a nivel estatal, nacional e internacional por lo cual en esta ocasión hubo menores que residían en el área metropolitana y municipios de la Región Periférica, como es el caso del Carmen, N.L lugar de residencia de una de las participantes del segundo taller. A continuación (Tabla No.10) se describen las características de cada participantes para después hacer una descripción individual con a mayor detalle.

Tabla No.10 Datos sociodemográficos de los participantes.

Nombre	Edad	Grado escolar	Con quién vive	Municipio de residencia	Hermano (s)		Ocupación		Situación socioeconómica
					Mayor	Menor	Madre	Padre	
Primer taller									
Alejandro	12	1 Secundaria	Mamá	San Nicolás de los Garza	-	1	Ama de casa	Sin información	Media baja
Braulio	11	4 Primaria	Mamá	San Nicolás de los Garza	1	-	Ama de casa	Sin información	Media baja
Carlos	8	3 Primaria	Ambos	Monterrey	2	-	Ama de casa	Comerciante	Media baja
Segundo taller									
Daniela	12	1 Secundaria	Mamá	El Carmen	1	-	Empleada	Desempleado	Baja
Elisa	11	6 Primaria	Mamá	San Nicolás de los Garza	-	2	Docente Universidad	Abogado	Media alta
Fernando	10	5 Primaria	Mamá	San Nicolás de los Garza	1	1	Docente Universidad	Abogado	Media alta
Gabriela	8	1 Primaria	Mamá	San Nicolás de los Garza	2	-	Docente Universidad	Abogado	Media alta
Hilda	10	5 Primaria	Ambos	Monterrey	-	1	Ama de casa	Empleado	Media baja

Fuente: elaboración propia.

La composición familiar es un importante aspecto a considerar en los resultados debido a que dos (Carlos e Hilda) de los cuatros participantes en los que el proyecto no influyó de manera significativa, al momento de la intervención aún residían con el agresor. Caso contrario al resto de los participantes quienes vivían con su mamá y si registraron cambio en el uso de estrategias de afrontamiento centradas en la expresión de emociones a través del arte.

Debido a la cantidad de asistentes en ambos talleres es imposible evaluar el proyecto de manera global. Los resultados se expondrán (Tabla No.11) de acuerdo a dos grupos para diferenciar a los participantes en el que el proyecto tuvo impacto (grupo 1) y en los que no (grupo2).

Tabla No.11 Descripción de grupo 1 y 2.

Grupo 1		Grupo 2	
1. Alejandro	Primer taller	1. Braulio	Primer taller
2. Carlos	Primer taller	2. Daniela	Segundo taller
3. Elisa	Segundo taller	3. Fernando	Segundo taller
4. Hilda	Segundo taller	4. Gabriela	Segundo taller

3.1.1 Descripción de los participantes.

Alejandro

Asistente al primer taller, es el segundo hijo y hermano mayor de Braulio. Le gusta mucho el fútbol, trabaja por las tardes como “paquetero” en una Farmacia que está cerca de su casa. Comentó que el dinero que gana lo ahorra y ayudaba a su mamá. En todas las sesiones se mostró participativo y reservado al momento de hablar de sí mismo.

Los materiales que utilizó en las actividades de arte eran crayolas y colores, sólo una vez utilizó las pinturas de agua pero señaló que no le gustaban porque se podía manchar. Se le comentó que al finalizar nos lavaríamos las manos o que usara papel para evitar mancharse, pero prefirió no usarlas.

En la primera sesión cuándo se preguntó a todos los menores acerca de la ocupación de sus papás, él se mostró muy serio y se limitó a responder que no sabía en qué trabajaba su papá. Su mamá quién los acompañó y los esperaba a él y a su hermano en la sala de espera de la institución, desde el inicio del taller comentó que llegarían un poco tarde a las sesiones pues se les complicaba el traslado por el tráfico y la distancia entre su casa y la institución.

Tanto él como su hermano cuentan con teléfono celular y durante una de las sesiones, su celular sonó y dijo que era un mensaje de *Facebook*. Se le preguntó si tenía cuenta y dijo que sí, que recibía muchos mensajes, sin embargo decidió apagarlo y continuar con la actividad de arte, esa fue la única ocasión en la que se habló del tema de las redes o cuentas sociales.

En la mayoría de las sesiones era el primero en terminar las actividades, en ningún momento se mostró desesperado, al contrario aprovechaba para recostarse sobre una de las colchonetas que estaban en la sala, para leer libros o colorear algún dibujo.

Braulio

Es hermano menor de Alejandro. Al igual que a su hermano le gusta el fútbol y en varias sesiones fue con playeras de su equipo favorito. Desde la primera sesión se mostró muy activo en todas las actividades, le gusta salir de excursiones o viajes de la escuela. Comentó que iría a un museo fuera de la ciudad y le entusiasmaba mucho la idea. Mencionó que cuando le dijeron en la escuela se preocupó por si era el mismo día que el taller pero le dijeron que era el sábado y “me despreocupe”.

En todas las sesiones él y su hermano hacían bromas y platicaban con las facilitadoras acerca de lo que hacían antes de llegar al taller y de lo que venían platicando o bromeando durante el camino. En las actividades de arte, Braulio utilizaba varios materiales, pintura, crayolas, estambre, marcadores, entre otros.

En algunas ocasiones comentó que tenía hambre y se le preguntó a qué hora comía, dijo que antes de salir de su casa, pero que tenía hambre a cada rato. Eso no parece incomodarle o al menos no hace ningún otro comentario durante el taller. En una de las sesiones y antes que

las facilitadoras mostrarán la forma de combinar colores, él ya había experimentado mezclando diferentes tonos. Se le preguntó si ya sabía que la mezcla de algunos colores daba como resultados otros y dijo que si pero que no recordaba cuales eran. A todos los participantes se les incentivó a que experimentaran en la combinación de otros colores para descubrir el resultado.

Carlos

En el momento del taller Carlos vivía con ambos padres y una de sus hermanas. Comentó que la otra hermana ya estaba casada con “un viejo feo” y ya tenían un bebe. Se le preguntó cómo era la relación con su hermana con la que vivía, a lo que respondió que le pegaba y lo mandaba todo el tiempo. En la primera sesión se mostró poco participativo en las actividades de presentación personal y comentó que su mamá lo obligo a ir, que él prefería quedarse en su casa a ver la tele o jugar *X-Box* o con sus juguetes.

Sin embargo, esta actitud o tipo de comentarios cambió a la tercera sesión pues dijo, sin que ninguna de las facilitadoras le preguntara, que cuando su mamá le decía que ya venían para el taller, el corría y se subía a la camioneta de su papá y la razón era porque le gustaba mucho el taller y las actividades de pintura. A diferencia de Alejandro Braulio y por la situación del transporte, Carlos fue muy puntual en todo el taller, llegaba alrededor de 15 a 20 minutos antes de iniciar cada sesión.

Su mamá permanecía en recepción o en la sala de espera mientras que su esposo y papá de Carlos, los esperaba debajo de las instalaciones de ALPAZ. La mamá de Carlos alguna vez comentó a una de las facilitadoras que su esposo era muy celoso con ella y que no quería que el niño fuera al taller y que por eso los esperaba afuera para que “no me vaya a otro lado”. Mientras la señora comentaba esto, Carlos estaba presente pues era al finalizar la sesión, en posteriores ocasiones se evitó este tipo de comentarios cuando él u otros niños estuvieran presentes.

En las primeras sesiones se mostraba muy serio y poco participativo en los momentos de exposición de las obras de arte o actividades realizadas en cada sesión, el nivel de

convivencia entre los otros dos niños era muy poco y cuando lo hacía era para hacerles bromas o llamarlos con sobrenombres, a lo que los otros no respondían solo le decían que así no se llamaban.

Las facilitadoras intervenían en esas situaciones y le comentaban que eso “no se valía” y que estaba en las reglas de colores que todos habíamos acordado respetar. A medida que la intervención avanzaba la actitud de Carlos fue cambiando drásticamente pues pedía las cosas “por favor” y agradecía cuando le pasaban algún material (pintura, pincel, hojas, etc.). Había sesiones en las que no lo hacía pero ya no se refería a sus compañeros con sobrenombres. Cada vez que se refería a sus actividades de pintura las llamaba obras de arte y siempre las relacionaba con algo que escuchaba o veía en la escuela.

En todas las sesiones participó en la explicación de cada “obra de arte”, ésta a comparación de sus compañeros, es más larga y completa. Era muy detallista en cuanto a la descripción de cada parte o aspecto de su dibujo o pintura. En todas ellas realizó dibujos y formas abstractas y a comparación de Alejandro y Braulio nunca dibujó cosas explícitas (en una actividad de pintura, al indicarles que dibujaran o pintaran algo que asociaran a la felicidad, tristeza y enojo. El dibujó unas líneas en forma de curva y explicó que su enojo “subía y bajaba”, Anexo I). Utilizaba colores de tonos fuertes y en gran cantidad, en algunas ocasiones fue preciso poner sus obras de arte cerca del abanico para que secaran pronto.

En una sesión Carlos hizo uso de palabras o expresiones acerca de la homosexualidad “van a pensar que soy marica”, “no soy joto”, al escucharlo, Alejandro le dijo que no dijera esas palabras, una de las facilitadoras le preguntó a Carlos que significaba para él o a qué se refería, él le contestó “¿a poco no sabe?” la facilitadora le dijo que no estaba segura si era lo mismo a lo que él se refería. Carlos respondió que era lo mismo que *gay*, significa que le gustan los hombres y también se les dice bisexuales.

La facilitadora le comentó que para algunas personas que son jotos o maricas (como él lo señaló) “no les gustaba o les incomodaba que les dijeran así y para evitar faltar al respeto o que la otra persona se sintiera “mal” mejor se les dice por su nombre, gay u homosexual y

que eso no tiene nada de malo. Se puso un ejemplo (“a mí no me gustaría que por lo que tengo, soy o me gusta me digan así... me dirían eit! Tú cuatro ojos...”) pero antes de terminar el ejemplo, Carlos cambió el tema de conversación, Alejandro le preguntó que si usaría el color azul, él le respondió y siguió con la actividad. En sesiones posteriores no se dijo nada relacionado al tema ni él volvió a ser uso de esas expresiones, la sesión continuo y se le pidió que ayudará a repartir unas hojas de colores para la siguiente actividad.

Daniela

Es la única participante que no vive en el área metropolitana, esto hace que llegue diez o quince minutos después de iniciada la sesión. A lo largo de la intervención se mostró muy reservada y casi no hablaba con los demás compañeros. Mencionó que tenía un hermano mayor y él era quien la llevaba al taller pues su mamá trabajaba.

Comentó que le gustaba mucho el taller pero que hacía mucho tiempo en “el camión” para llegar hasta ALPAZ. Se mostró muy reservada al hablar de su familia y de la ocupación de su papá. A diferencia de Alejandro que tenía la misma edad Daniela si usaba las pinturas de agua y otros materiales en las actividades de arte. Dedicaba mucho tiempo a estas actividades, era muy cuidadosa en el uso y combinación de los colores.

Al iniciar la sesión con ejercicios de respiración recostados en colchonetas, Daniela por lo general fue la última que abría los ojos y que se ponía de pie, pues en las indicaciones se hacía hincapié en que tomarán el tiempo necesario para reincorporarse y que antes de eso se estirarán de tal forma que sintieran todos los músculos.

Elisa

Es la hermana mayor de Fernando y Gabriela. En la presentación personal comentó que le gustaba cantar y bailar. Es muy sociable, durante la intervención platicó mucho con Hilda acerca de sus gustos musicales, juegos “en línea” y sus amigos en *Facebook*.

Le costaba más tiempo concentrarse en todas las actividades, prefería postergar el fin o cierre de las mismas y comentaba que lo terminaría en la siguiente sesión. Fue la única participante

que señaló que había estado en un curso de pintura y que ya sabía combinar colores. Desde la primera sesión se mostró ansiosa con respecto a lo que se haría en el taller, preguntó varias veces si habría sesiones de deportes o baile.

En relación a las situaciones que le generaban estrés y preocupación, Elisa siempre hizo referencia a situaciones de la escuela. En una de las sesiones comentó que escribir no le gustaba y que prefería hacerlo en la computadora, pues podía utilizar comandos para copiar y pegar texto sin que eso implicara leer las cosas y mucho menos escribir.

Dijo que eso hacía en la escuela y que los maestros “ni se dan cuenta” de la situación. Una de las facilitadoras le dijo que estas actividades eran diferentes, se trataban de escribir sobre lo que ella quisiera y hablar de sí misma, no de tareas ni de reportes o exámenes. Mencionó que entonces no le gustaba hablar de ella, la facilitadora le comentó que por lo menos lo intentara para ver cómo se sentía pero que si estaba muy estresada para continuar escribiendo lo podía hacer en la siguiente sesión pero que lo intentara acabar en esa. También se le dio la opción de escribir historias propias pero con personajes con nombres diferentes o historias que ella creara, en esas actividades se respetó su preferencia de no compartirlas.

Fernando

En la primera sesión dijo que le gustaba jugar fútbol con sus amigos y bailar el “*gangnam style*”. Señaló que en la escuela iba muy bien, que había sacado “diez limpio”. En todas las actividades se mostró muy cuidadoso con la pintura para evitar mancharse la ropa o derramarla sobre la mesa o sus dibujos. De los tres hermanos es el más reservado, además que era el único hombre en el segundo taller, comentó que el grupo musical que les gustaba a sus compañeras y hermanas a él no le gustaba y que le aburría.

En algunas sesiones le decía a Elisa que hiciera caso, guardara silencio y terminara las actividades. En la mayoría de las sesiones estaba al pendiente de Gaby, pues una vez se cayó en el área de las colchonetas y empezó a llorar, él la abrazó hasta que se tranquilizó. Cuando explicaba sus obras de arte hacía referencia a los problemas que le causaban estrés y preocupación y todos eran los que ocurrían en su círculo familiar.

Gabriela

Es muy risueña y le da mucha pena hablar en frente de los demás participantes. Es la hermana más pequeña de Fernando y Elisa. En la presentación comentó que le gustaba bailar pero no le gustaba ordenar su cuarto porque le daba flojera. Entre las situaciones más estresantes o que le hayan generado preocupación fue la muerte de su abuelo. En una de las actividades escribió todo lo que había sentido ese día, pero no quiso compartirlo con los demás y decidió guardarlo en sus cosas.

La relación entre Elisa y Gaby no es muy cercana en comparación con Fernando. Una sesión al estar haciendo una actividad en grupo Elisa le pegó a Gaby y ésta última se puso a llorar y se fue a un rincón de la sala, necesitó mucho tiempo para tranquilizarse y regresar a la actividad. Fernando la abrazó y le dijo que se calmara para que siguiera pintando. Elisa continuó haciendo lo suyo y no le prestó atención a su hermana y le dijo “ya deja de llorar... pareces bebe”.

Las facilitadoras intervinieron y después de mucho rato Elisa le pidió disculpas a Gaby por haberle pegado, comentó que había sido un accidente. Después de eso Gaby retomó su actividad y al poco rato estaban los tres hermanos y las otras participantes bromeando entre ellos. La mamá de estos tres hermanos sólo fue la primera sesión, se presentó con las facilitadoras y fue la única mamá que preguntó en qué área se estaría trabajando las sesiones del taller. Dijo que nunca había entrado a esa sala pues sólo iba al cubículo de la psicóloga que la atendía. El resto de las sesiones la tía de los menores fue la que los llevaba y los esperaba en la sala de la institución y al salir tomaban un taxi de base hasta su domicilio.

Hilda

Es la hija mayor y tiene una hermana de 3 años. Al principio del taller preguntó si es que su hermana podía estar con ella. Se le dijo a ella y a su mamá que el espacio era muy reducido y las actividades estaban diseñadas para niños mayores de 7 años. Se le proporcionó material a la hermana para que coloreara y jugara mientras esperaban a Hilda.

Desde un inicio se mostró muy extrovertida sobre los juegos en línea que le interesaban. Dijo que podía jugar hasta en 35 juegos al mismo tiempo y todos “en línea” o en el *Facebook*. El juego de su preferencia y el cual era su más recurrente tema de conversación y de relación con las actividades del taller era “*transformice*”¹⁹. En la primera sesión explicó que era un juego de *Facebook* de unos “ratoncitos que construyen puentes y que ganan quesos”. Señaló que alguien había entrado a su cuenta y le habían “robado todos los puntos” cuando ya se había convertido en “chamán” y que esa situación la había hecho sentirse muy triste, preocupada y enojada.

En las actividades de narración acerca de sucesos que para cada quien hayan representado algo estresante o de preocupación ella hablaba y escribía sobre ese mismo juego. Los demás compañeros le decían que siempre hablaba de lo mismo, que si no jugaba a otra cosa o que si no veía la tele. Ella ignoraba los comentarios y continuaba su plática de cómo había ganado puntos.

Prefería explicar verbalmente las actividades de pintura, pues en la mayoría de las sesiones dijo que “hacía un mugrero” “que le había quedado muy feo”. Respecto a esta situación las facilitadoras le decían que era su obra de arte y que no estaba fea, que si quería podía utilizar otro papel u otro material. Pero que tenía muchas oportunidades de equivocarse, como ella decía “me equivoque de color”, “le puse mucha pintura” pero de volverlo hacer o de dejarlo inconcluso si ella así lo prefería.

Le costaba mucho tiempo concentrarse en las actividades de narrativa y mientras los otros participantes escribían ella estaba al pendiente de ver quién la veía escribir. Al darse cuenta las facilitadoras de esta situación dijeron a los participantes en general que lo que ellos escribían lo podían compartir con los demás si es que querían sino, se reservaba para ellos y no pasaba nada. Que el objetivo de la actividad era que ellos escribieran sobre cómo se habían sentido en alguna situación.

¹⁹El objetivo principal del juego es conseguir un pedazo de queso colocado aleatoriamente en un punto de un mapa. Cada jugador controla a un ratón virtual y el que obtenga mayor cantidad de quesos sube de nivel en la tabla de posiciones.
<http://www.transformice.com/>

A manera de conclusión, de este apartado se puede señalar las diferencias en general entre los participantes de ambos talleres. En el primero, eran menos, les costaba menos tiempo concentrarse, iniciar y terminar las actividades. Así como también durante las sesiones hubo menos referencia acerca de las “redes sociales”, tecnología de la información y gustos musicales.

En el segundo taller Elisa preguntó a las facilitadoras si tenían *Facebook*, *Twitter* o *Instagram* y comentó que ella tenía cuentas y que la podían agregar. Los demás participantes le pidieron el nombre de cómo aparecía en esas redes y de ahí surgió un tema de conversación entre el grupo. Esta fue otra de las diferencias entre los dos talleres, pues en el segundo los menores dedicaban mucho tiempo a platicar y hablar de música, *Facebook* y de otras cosas, mientras que en el primer taller casi no hablaban de eso ni antes ni al finalizar las actividades.

3.2 Identificación de las propias y otras estrategias de afrontamiento.

Las situaciones o problemas que los participantes reportaron como mayores generadores de estrés o preocupación²⁰ fueron los problemas en casa. Al iniciar ambos talleres un 12.5% de los menores señalaron que los problemas en la escuela son los que les preocupan, este mismo porcentaje (12.5%) se registró para problemas con otros niños y por último el 75% de los participantes mencionaron que las situaciones que ocurren al interior de la casa son las que más les ocasionan estrés y preocupación.

Al término de la intervención un 90% de los participantes señaló a los problemas en casa como los que más les preocupan y el 10% dijo los que suceden en el ámbito escolar. En las dos aplicaciones del instrumento la opción con mayor porcentaje son los problemas en casa lo cual reitera la necesidad de visibilidad y atención a las víctimas de violencia familiar y contradice la idea que los menores no se dan cuenta de lo que sucede en sus casas o entre sus padres.

²⁰ El hacer referencia al estrés como sinónimo de preocupación o molestia fue debido a que en la primera sesión se les preguntó a los participantes de ambos talleres qué se imaginaban o qué entendían con la palabra estrés y entre las opciones más mencionadas fue preocupación o molestia y por acuerdo general éstas se utilizaron como sinónimos.

¿Qué hago cuando algo me molesta, preocupa o estresa?

Considerando el registro de las bitácoras de observación de las sesiones donde se abordaron historias reales de los participantes, los menores de edad del primer taller señalan que cuando tienen problemas en la escuela o con otros niños; piden ayuda al maestro o a otros compañeros y cómo última opción mencionaron hablar con mamá o papá.

Mientras que las opciones de llorar, ponerse tristes, hablar con su perro y jugar “*transformice*” fueron las opciones que los menores del segundo taller dijeron que hacen ante una situación en casa que les genere estrés o preocupación. Una situación particular fue la de Gaby, quien dijo que después de ponerse triste por el robo en su casa se puso feliz, pues nadie de su familia estaba y no les paso nada. Este tipo de reacción se refiere a una reestructuración cognitiva positiva, al realizar esfuerzos para pensar sobre la situación de una manera más positiva o no creer en los aspectos negativos de la misma (Fedorowicz, 1995:71) y tratar de ver las cosas buenas de una situación estresante.

¿Qué hacer cuando algo me molesta, preocupa o estresa?

En ambos talleres se les preguntó a los participantes a través de la dinámica “lluvia de ideas” y en la reflexión final; qué harían si estuvieran en una situación que les generara estrés. Los niños que respondían señalaban que pudieran “gritar o llorar, enojarse, ir al baño, escuchar música, relajarse haciendo ejercicios con el cuerpo o buscar otras cosas que hacer”. A medida que avanzaban las sesiones en ambos talleres algunos de los participantes señalaban que podían escribir, pintar o respirar hasta tranquilizarse, hacer ejercicio para olvidar el problema o hablar con alguien acerca de la situación. Estas opciones se mencionaron en las últimas tres sesiones de la intervención.

En cada una de las sesiones y en ambos talleres se les preguntó a los participantes qué podían hacer o qué han hecho ante un problema o situación que les estrese o preocupe. Las opciones que los menores mencionaron fueron “decirle a alguien hasta que te haga caso, golpear a esa persona que te molesta hasta que éste en el piso, si estoy triste platicar, no pensar en ese problema, olvidar las cosas, pensar en el presente y no en el pasado (escuela), buscar un amigo o mascota, llorar, gritar, ir con tu mamá para que no llore”.

En la sesión cinco donde se relata una historia creada por un menor víctima de violencia que habla de “una granja contra la violencia” en donde el granjero maltrata a los animales, los menores dijeron que si ellos fueran los animales le dirían al granjero que los lastima, hablarían con un “perrofono” (altavoz en forma de perro) para que el granjero los escuchara, “golpearlo, hacerle una carta y dársela para que se dé cuenta que les duele lo que les hace, gritarle, hacerle lo mismo (golpearlo), asustarlo para que dejara de hacerlo o portarse así con ellos, huir o salir de la granja, hacerle una carta o pedirle que se vaya de la casa.” En esta última opción Alejandro ya no se refirió a la granja si no a la “casa” no se le cuestionó acerca de este dato ni nadie de los otros participantes comentó nada al respecto.

En estas opciones de reacción o de qué hacer si estuvieran en una situación que les generara estrés, los menores dijeron que utilizarían estrategias centradas en la resolución del problema “hablar con él (granjero)”. Es decir, estrategias orientadas a la manipulación o alteración de las condiciones que le generan estrés y a conseguir o pensar en soluciones (Lazarus & Folkman, 1986 citado por Londoño y Henao, 2006:329) “escribirle una carta y hablarle con el perrofono”. Sin embargo y de acuerdo a los resultados del CCQ modificado, estas opciones trasladadas a una situación real y particular que hayan vivido fueron mencionadas en menor índice.

3.3 Identificación de las propias estrategias de afrontamiento más beneficiosas o adaptativas ante un problema.

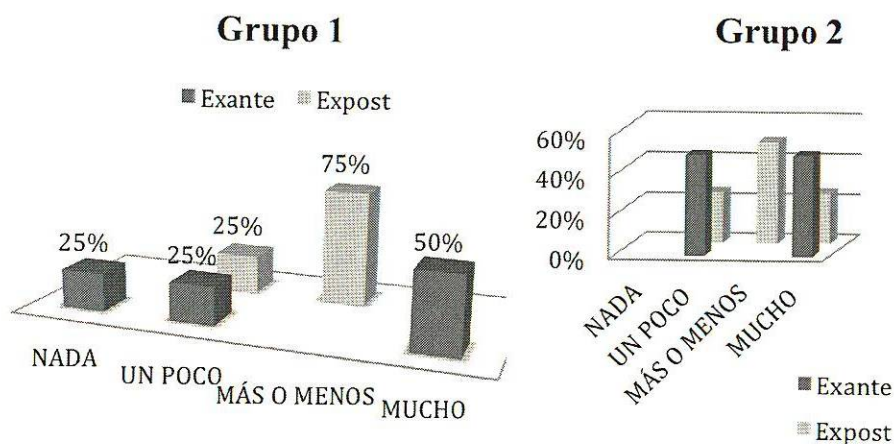
Este apartado se refiere al análisis sobre la percepción que cada menor tiene con respecto al agente estresor identificado y la valoración que hace con relación a sus acciones en determinada situación de estrés.

Estas dos categorías (apreciación y valoración) van a depender de las características de cada menor, que abarcan las creencias sobre él mismo y su entorno, mismas que van a determinar lo que está aconteciendo y el “cómo son las cosas” en el ambiente (Lazarus y Folkman, 1984:63 citado por Gallegos, 2011:24) y los recursos personales (habilidades, relaciones sociales) y las experiencias previas.

3.3.1 Apreciación

Específicamente en este apartado se cuestionó sobre la gravedad o amenaza percibida (Gráfica No.1), su responsabilidad o sentimiento de culpa por el agente estresor y su percepción de control sobre el estrés (Gráfica No.2). Este tipo de preguntas van dirigidas a corroborar en esta población los datos expuestos en la literatura (Patró & Limiñana, 2005 y Osofsky, 1999) que menciona los altos índices de nivel de responsabilidad y culpa que sienten los menores con respecto a un acto violento entre sus padres.

Gráfica No. 1 ¿Cuánto te preocupa/molesta este problema?



Antes de la intervención los menores de ambos grupos señalaron que el problema les preocupaba “mucho” (en el grupo dos el total de las respuesta estuvo dividida en “mucho” y “un poco”) y al finalizar el taller la opción con mayor registro para los dos grupos fue “más o menos”. Estos datos pueden ser interpretados para el grupo dos, que en forma general no tuvo impacto tras la intervención pero que al menos el nivel de preocupación, respecto a la situación de estrés recientemente vivida en casa o escuela fue de mayor magnitud.

Esto corresponde al logro del primer objetivo específico, la identificación de las propias estrategias frente a un agente estresor, lo cual disminuye el nivel de estrés generado, al hacer uso de esa estrategia. Es pertinente aclarar que el propio objetivo de la intervención no tenía como propósito final que al terminar el taller al menor le preocupara en “nada” la situación

pues se estima que es una contribución y que los tipos de problemas y magnitud o grado de violencia como la cronicidad en cada uno de los casos son diferentes.

¿Cuánto crees que aportaste para que ocurriera ese problema?

Al preguntar a los participantes el grado de responsabilidad percibido ante la situación estresante las respuestas más altas en la aplicación *ex ante* fueron en el grupo uno “más o menos” (100%) y en el dos cada participante (25%) respondió “nada, un poco, más o menos y mucho”, sin embargo en la segunda aplicación de manera general (ambos grupos), la respuesta fue que los menores se sentían responsables o que hubieran aportado “más o menos” algo para que ocurriera ese problema.

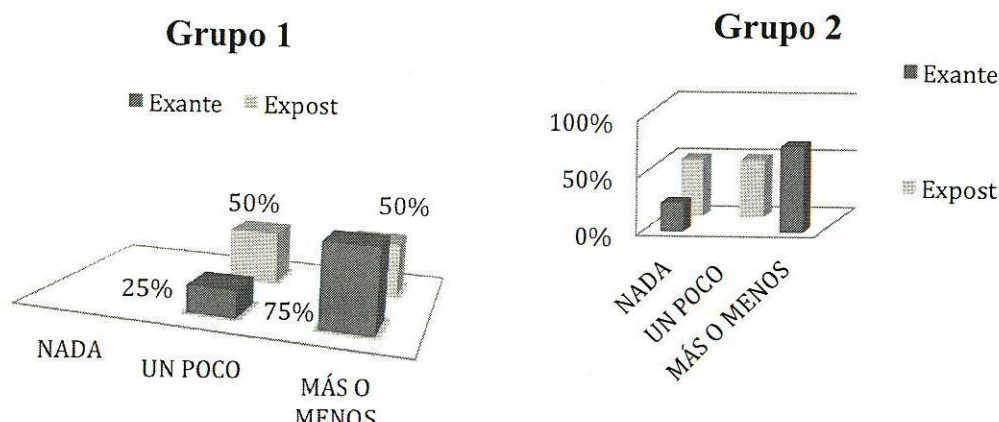
Estos datos señalan que además de la retención o dificultades para expresar las emociones, los menores tienen pensamientos de auto-culpabilización en las situaciones estresantes, ajenas a ellos, pues solo responden a la relación entre sus padres y a conflictos anteriores o al propio ciclo de la violencia²¹ en la etapa de explosión. Máxime si por la cronicidad de la violencia las agresiones entre los padres son más frecuentes y ya no existen episodios de “luna de miel” aquí los menores suelen tener un mayor número de sentimiento de culpa y vulnerabilidad (Instituto Canario de Igualdad, 2012:25) pues piensan y creen que ellos tuvieron la culpa (Patró & Limiñana 2005).

En el caso particular de Carlos, miembro del segundo grupo y que en una actividad del taller se pidió que escribieran en una lista las palabras que más les gustaban y las que no, en la primera puso “menso-mensa” y en la segunda lista “tonto, inútil, no sirves para nada, bastardo, torpe, piensa, cabra” (Anexo II). Él fue el participante que en otra de las sesiones hizo uso de palabras como “joto-maricon” y llama la atención que para los dos ejercicios usara insultos, en comparación con Alejandro y Braulio quienes pusieron gustos personales en la primera lista y en la segunda verduras y nombre de materias de la escuela que no les gustaban.

²¹El ciclo de la violencia está compuesto por tres fases: acumulación o generación de tensión, agresión, descarga de la tensión o explosión de la violencia y la luna de miel o aparente reconciliación) Walker, L.E., *The battered women*. New York, Harper and Row; 1979.

Sin embargo, en esa ocasión no se le preguntó a ninguno de los participantes la razón para seleccionar cada una de las palabras, pero el caso de Carlos puede que las usen para referirse a él o que el mismo se las diga después de algún “accidente” que sea detonadora para una etapa del ciclo de la violencia.

Gráfica No.2 Cuando pasa este problema, ¿puedes hacer algo para resolverlo?



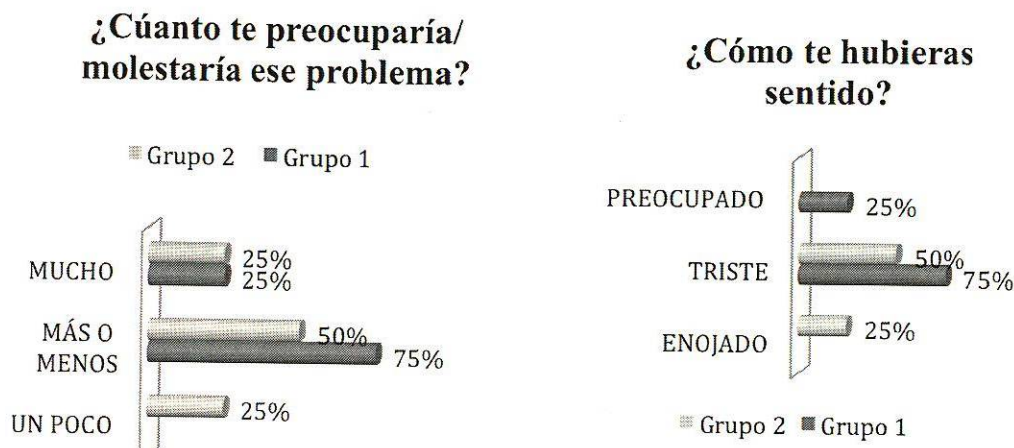
Los menores en ambos grupos y en la aplicación inicial respondieron que en un 75% pueden hacer algo “más o menos” para resolverlo, pero en la segunda aplicación del instrumento los participantes del grupo dos consideraron que ese control disminuye y radica entre “un poco” y “nada”. Cabe apuntar que en ninguno de los grupos, los participantes consideraron la opción más alta en la escala de Likert “mucho” como posibilidad de resolverlo.

Esto tiene especial énfasis en relación al modelo de “indefensión aprendida” de la madre (Seligman, 1981 citado por Escudero, 2005) donde después de ser sometida a multiplicidad de acontecimientos violentos, genera un estado psicológico donde la respuesta de reacción queda bloqueada. Esto puede variar en el caso de las usuarias de ALPAZ, pues ellas en la mayoría de los casos han desactivado el ciclo de la violencia con el agresor, padre de los menores participantes de esta intervención. Sin embargo en los menores esta indefensión aprendida generará afectación motivacional para intentar resolver el problema, además que no le compete ni los problemas ni solución de los conflictos entre los padres.

Apreciación modificada

En cuanto al indicador del apartado del CCQ modificado y que fue aplicado en la sesión nueve de ambos talleres, a los participantes se les cuestionó acerca de la percepción del afrontamiento y de cómo se sentirían en la situación hipotética de expresar lo que sentían.

Gráfica No.3 Imagina que hubieras dicho o expresado lo que sentías



En el mismo problema (aplicación *ex ante*) seleccionado por el participante, pero en la situación hipotética de expresión verbal²² de lo que sentía, en ambos grupos la respuesta con mayor índice de selección fue “más o menos” lo cual representa que la experiencia en este tipo de expresión ya ha sido vivenciado por los menores. Y según ese aprendizaje favorece o disminuye el interés por el menor para repetirla, sí es que su valoración hacia esa estrategia es de “más o menos ayuda” la seguirá usando para facilitar su proceso cognitivo-conductual o afrontamiento ante el problema.

En lo que refiere a cómo se sentirían si en el momento del problema como afrontamiento utilizarán la estrategia de expresión verbal de sus emociones, los menores de ambos grupos respondieron un 75% y 50% respectivamente que se sentirían “tristes”. Esta percepción verifica el problema de las dificultades que los menores tienen para expresar lo que sienten y rectifica el principal interés de la intervención, presentar el Arte terapia como una alternativa a la expresión de lo que sienten por medio de lo no verbal.

²² La expresión de las emociones se redujo a lo verbal y no a lo artístico (no verbal).

Al plantear la situación hipotética de pedir ayuda/apoyo se hicieron dos preguntas con respecto a cuánto les preocuparía el problema y cómo se sentirían, al hablar sobre el problema con alguien, familia o amigo (Gráfica No.4).

Gráfica No.4 Imagina que hubieras pedido apoyo, hablar sobre el problema o de lo que sientes con alguien.



En este caso los menores respondieron que hablar con alguien para pedir apoyo o ayuda haría que el problema les preocupara “más o menos”, esta opción tiene relación con la aplicación *ex-post* del CCQ modificado en donde, después de la intervención y de presentar otras opciones de afrontar un problema, los menores fueron incorporando, al menos en su lenguaje, la búsqueda de otras alternativas para expresar lo qué sienten frente a situaciones ajenas o fuera de su control.

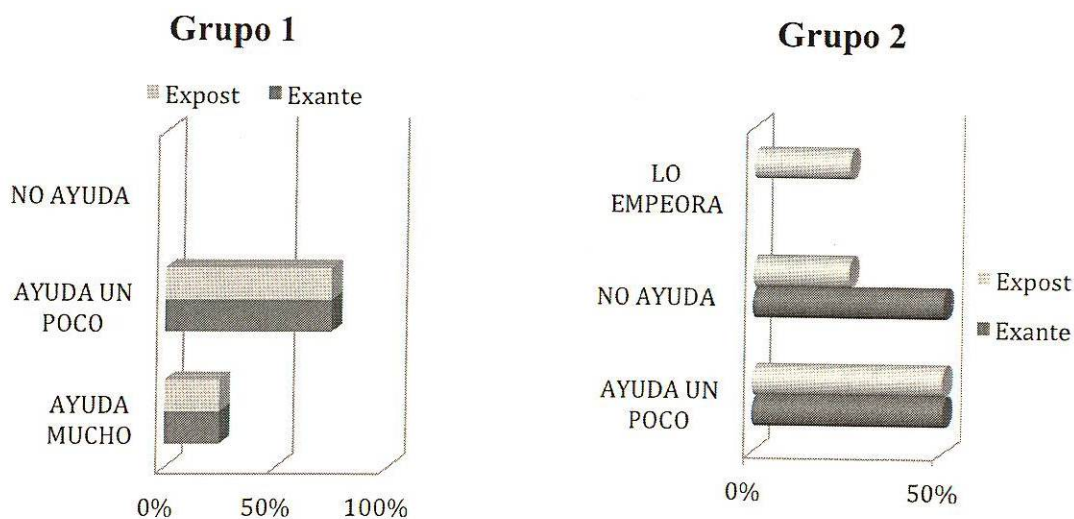
Esta opción puede ser más viable al ir aumentando la cantidad de relaciones y apoyos sociales, dependiendo de las posibilidades económicas con las que cuentan sus padres para llevarlo a atención psicológica, o de la cantidad de hermanos que representen un apoyo para hablar sobre lo qué pasa en su casa. En este punto resulta importante establecer qué grado de confianza pueden establecer los menores en sus relaciones sociales a través de medios tecnológicos de la información, como cuentas o redes sociales. Esto al reconocer el nivel de impacto que tiene este tipo de redes en el entorno del menor.

3.3.2 Valoración

En este apartado del CCQ modificado se cuestionó a los menores específicamente sobre la percepción de cuánto ayuda lo que hacen en alguna situación de estrés (Gráfica No.5). Las respuestas obtenidas muestran notables diferencia entre los grupos comparados, pues esta percepción dependió de factores como la historia personal, las experiencias anteriores y del estresor. A esta edad, el menor ya tiene ciertas experiencias de aprendizaje que responden a sus creencias acerca de la realidad y éstas hacen que la comprensión del significado se modele con respecto a lo aprendido (Lazarus & Folkman, 1984 citado por Gallegos, 2011).

Éstas pueden determinar dicha valoración, puede ser el caso que si en un principio el menor determinó que podía afrontar exitosamente una situación y fracasa a la hora de intentarlo, las consecuencias serán negativas a corto, mediano y largo plazo (Martín & Grau, 2007) lo cual influirá en la valoración con respecto a su capacidad real de controlar esas o parecidas situaciones.

**Gráfica No. 5 Piensa en todas las cosas que haces cuando pasa ese problema
¿Cuánto ayuda lo que haces?**



Cuando se les preguntó a los menores de edad usando una escala de Likert de cinco opciones que abarcaba “lo empeora” y “ayuda mucho”, el grupo uno no tuvo cambio en cuanto a su percepción relacionado con esa situación. Sin embargo, en el grupo dos no ocurrió lo mismo, en el cuestionario inicial un participante respondió que “lo empeoraba” y el 50% en ambas aplicaciones (inicio y final) respondieron que ayuda “un poco”.

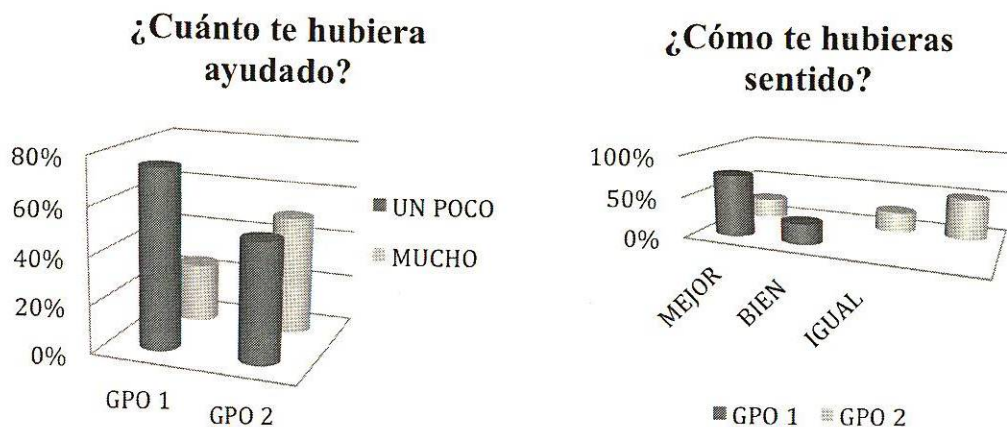
Esta situación habla de la percepción que los menores tienen hacia la valoración percibida de las acciones que realizan para evaluar dicha situación, y las consecuencias que ellos creen que les ocasionará. Esto refleja la poca efectividad que ellos mismo perciben de sus ya usadas estrategias y al proyecto le da la oportunidad de ser un recurso que les permita ofrecer otras y diferentes alternativas de afrontar un problema haciendo énfasis en el uso del arte como medio.

Valoración modificada.

Este apartado fue aplicado en la sesión siete, después de haber realizado el ejercicio de “dibujando tu silueta” y describir en qué parte del cuerpo sentían determinadas emociones (en color rojo emociones que retenían y en verde las que expresaban). También en esta aplicación se agregó el escenario hipotético de expresión no verbal de lo que sentían como respuesta ante un problema que ellos hayan vivido recientemente y que les ocasionara estrés.

Cuando se pregunto acerca de ¿Ayuda o sirve expresar (no verbal) o decir lo qué siento, cómo y dónde lo siento? el grupo uno señaló en un 100% que si ayudaba expresarlo mientras que en el grupo dos, la respuesta fue compartida entre un no y un sí (50% para cada opción). Es importante, señalar que los dos menores que aún vivían con el agresor están localizados en este último grupo, por lo que se puede concluir que la influencia del taller en el menor puede tener impacto siempre y cuando existan cierto tipo de condiciones, por ejemplo la no cohabitación con el agresor.

Gráfica No. 6 Imagina que hubieras expresado (no verbal) lo que sentías (escribir, llorar, pintar, gritar...)



En la valoración en cuanto al nivel de ayuda (Gráfica No.6) los menores de ambos grupos respondieron que “un poco” lo cual también se vio reflejado en la pregunta de cómo se hubieran sentido. El primer grupo señaló que “mejor” con un 75% a diferencia del grupo dos quienes la mitad (50%) señalaron que se sentirían “peor”. Se cree conveniente que para futuras intervenciones se amplíen estas percepciones con apartados y preguntas abiertas, donde los menores puedan expresar las razones de estas creencias y puedan servir de argumentos para el nivel de impacto emocional en los menores de las situaciones violentas. Esto se sugiere después de una aplicación individual de este apartado en donde uno de los menores (Carlos, grupo uno) comentará a la facilitadora que “no importaba lo que él hiciera, a su mamá le seguirán pegando o seguirían peleando”.

3.4 Estrategias de afrontamiento *ex ante* y *ex post*.

Este apartado corresponde al último objetivo específico de la intervención; aumentar la expresión de emociones a través de la narrativa y pintura. Para ello se presentan tres apartados, retención de emociones, expresión de emociones y expresión a través del arte. Estos apartados son base fundamental para conocer el nivel de impacto o incidencia positiva en los participantes, por la relación directa con el problema de las dificultades que los menores tienen para expresar emociones en una situación estresante.

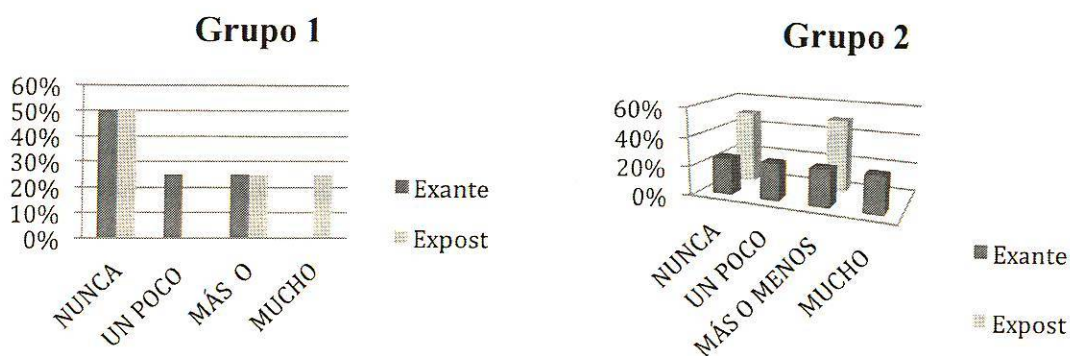
Además de haber trabajado en otras actividades para que el menor conociera otras estrategias de afrontamiento e identificara el nivel de percepción de las mismas, también y durante el proceso se realizaron actividades de Arte terapia como medio de expresión no verbal y alternativa artística.

3.4.1 Retención de emociones

Esta parte del CCQ modificado tiene vital importancia, pues sirve para cotejar por una parte el alto índice de retención de emociones de los menores cuando atraviesan por una situación de estrés y reportar la incidencia que proyectos, como el que aquí se expone, puedan beneficiar a las víctimas de violencia familiar.

El siguiente ítem se refiere a una actitud que puede fomentar la invisibilidad del menor como víctima al evitar expresar lo que siente pero además demostrar que no es algo que deba preocupar a los demás pues en él no causa ningún tipo de impacto emocional (Gráfica No. 7). Los resultados en la evaluación *ex post* demuestran que un 50% de ambos grupos actúan “más o menos” de este modo.

Gráfica No. 7 No dejo que nadie sepa que el problema me preocupa/molesta/estresa.



En la última gráfica se puede mostrar que los menores del grupo dos nunca hacen saber a los demás que el problema les molesta. Y cuando lo hacen (“más o menos”) tal vez, solo queda

en alguna demostración momentánea la cual puede favorecer que los padres de familia, para el caso de problemas en casa, crean que a los menores no les afecta esa situación.

Estos datos resultan preocupantes ya que se traducen en una alto índice de retención o no expresión de ningún tipo, verbal o no, de lo que los menores están sintiendo en algún momento de estrés y de una percepción baja de control para manejarla. Ello apunta hacia la importancia de actividades y proyectos que estén dirigidos a ellos para que a través de otras alternativas u opciones expongan sus vivencias y así puedan procesar de diferente manera y no agresiva o violenta las situaciones vividas en casa o en su entorno inmediato.

En el taller dos y en una de las sesiones donde Hilda explicaba, una vez el objetivo del juego, mencionó que eso le ayudaba a “olvidar” lo que pasaba en su casa, mientras sus papás discutían. El juego hacía que ya no se pusiera “triste”. Este caso puede ser en relación al distanciamiento, en donde “se aleja” emocionalmente del significado estresante de una situación (Lazarus & Lazarus, 2000:212). Conforme a lo señalado por la menor, se puede describir que ella ya tenía su “armadura psicológica” (Lazarus & Lazarus, 2000:212) y hacer uso de ella le resulta más adaptativa frente a las situaciones que ocurren en su casa y que la expresión a través del arte la pudiera o no incluir en el futuro entre sus estrategias según la valoración que tuviera de ella.

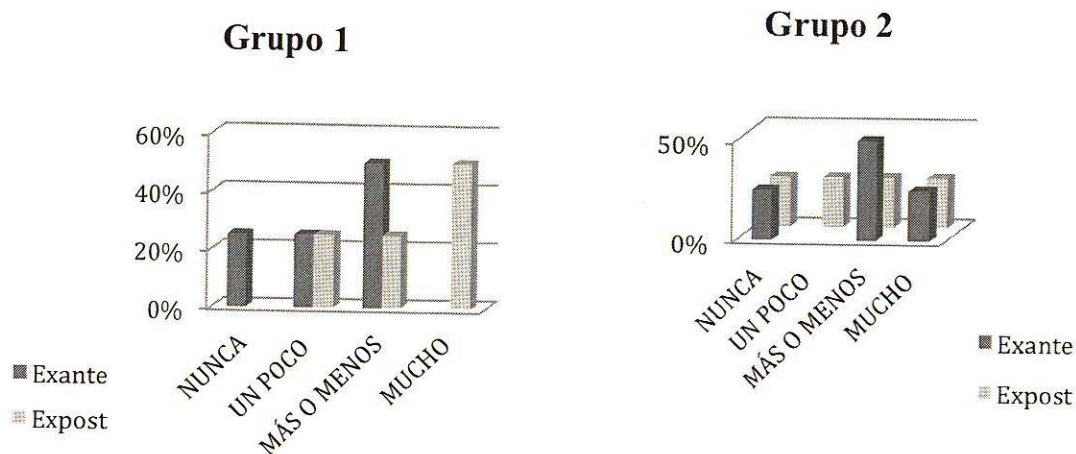
Para Lazarus & Lazarus la retención de emociones no es muy satisfactorio, aunque a veces sea lo mejor que se pueda hacer dadas las circunstancias. La anterior afirmación la realiza señalando que la supresión o retención de las expresiones emocionales muy perturbadoras, mantienen la aflicción y dificultan el proceso individual de afrontamiento, al no trabajar con las amenazas que se producen en la situación estresante (Lazarus & Lazarus, 2000:204).

3.4.2 Expresión de emociones.

Al momento de comparar la evaluación inicial y final de la segunda categoría de escala de afrontamiento utilizada en esta intervención, los menores del grupo uno reflejan claras diferencias en cuanto a la incidencia del proyecto. Unos de los ítems de esta categoría son,

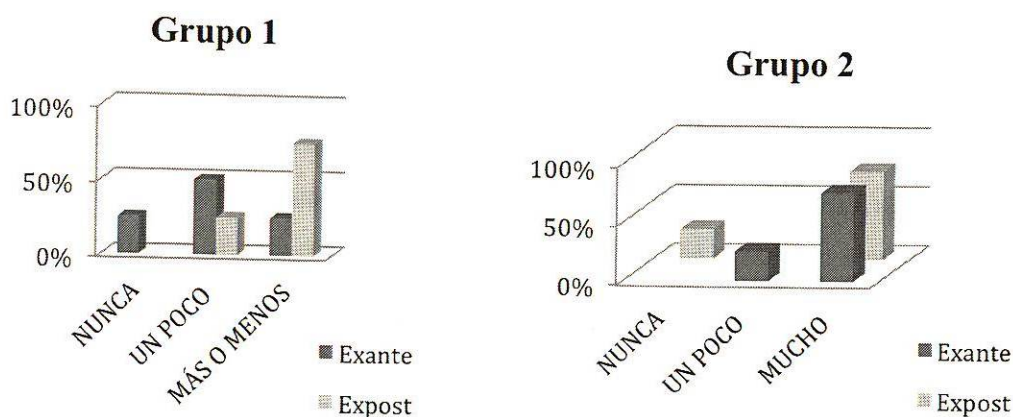
dejar que sus emociones salgan, de la forma que ellos quisieran-entendieran (Gráfica No.8) y llorar ante algo estresante (GráficaNo.9).

Gráfica 8. Dejo que mis emociones salgan.



En la aplicación *ex ante*, dos menores del grupo uno y dos mencionaron que “más o menos” dejaban “salir” a sus emociones. Al finalizar la intervención los cuatro menores del grupo uno mencionaron que “mucho”, en cambio en el segundo grupo la respuesta estuvo dividida entre “nunca” hasta “mucho”. Este último dato refleja que en el primer grupo existió un cambio positivo en la categoría de afrontamiento en la que en dos participantes el taller influyó de manera positiva, según las respuestas seleccionadas en el CCQ modificado. Tras los menores preguntar a qué se refería esa pregunta, se les mencionó, en el *ex ante* y *ex post* que incluyeran cualquier forma en la que ellos “sacaran” (verbal o no) y en la segunda aplicación se puso el ejemplo del semáforo en color verde (seguir, adelante, sacar), esta analogía les facilitó la forma de responder.

Gráfica No. 9 Lloro



Los datos del grupo dos señalan que las respuestas de los participantes prácticamente no cambiaron a lo largo de tiempo. Sólo hubo una menor (Hilda) que en la aplicación *ex post* señaló que nunca llora cuando tiene un problema o situación estresante. Hilda es la hija mayor y aún viven con el agresor, además como ya se mencionó, ya tiene identificada la estrategia de mayor adaptabilidad, y el hecho de tener una hermana menor puede representar que tenga que hacerse cargo de su hermana cuando ocurra una situación violenta en su casa, parentalizando de roles o adultización (Instituto Canario de Igualdad, 2012:45).

3.4.3 Expresión a través del arte

Una de las preguntas recurrentes en el proceso de planeación de este proyecto fue si la expresión de las emociones, ¿desactivaba la violencia? Si se considera que la expresión no es sólo de tipo verbal y que el arte como forma no verbal posibilita al menor resignificar a través de una re-evaluación de lo sucedido, se puede afirmar que la desactivación de la violencia no es inmediata pero mejora el proceso de redefinición de las consecuencias que ésta trae consigo y a largo plazo se puede desactivar.

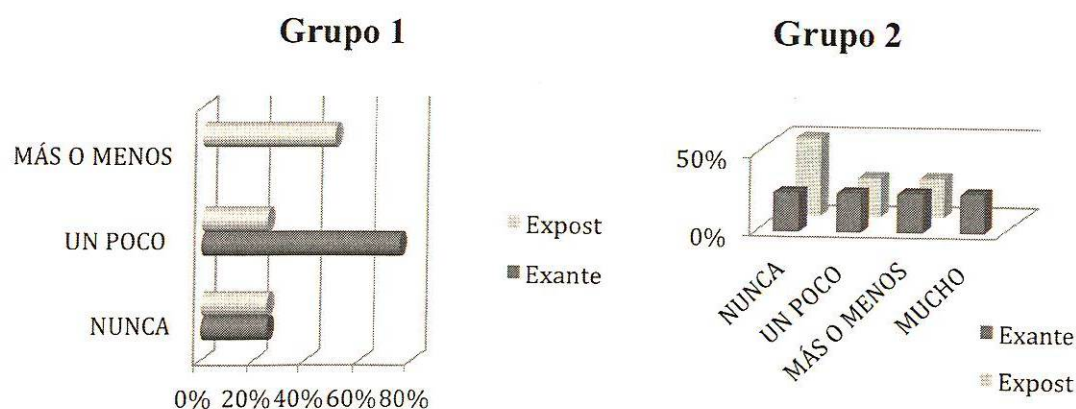
La posibilidad de escribir o hablar de lo que sienten hace que el menor se replantee si la violencia es la mejor alternativa para solucionar conflictos, pues evalúa las consecuencias que él ha tenido tras una situación violenta, tal es el caso que se trabajó en la sesión donde se

habló de la granja contra la violencia y al pedirles a los participantes que idearan un plan para que el granjero dejara de golpear a los animales, una de las respuestas más recurrentes fue: “Decirle lo que siento cuando me pega” y decir que no sólo se pega, dejando huella o marca en el cuerpo “Sino que también con lo que se dice y la forma en la que se dice”.

Según múltiples investigaciones señaladas por Lazarus & Lazarus (2000) el escribir o compartir verbalmente lo que se siente en situaciones de estrés ajenas al propio control reduce los niveles de ansiedad y malestar emocional. Para los autores, la mejor alternativa es reconocer lo que está ocurriendo (esto se da a través de la expresión de emociones) y hacer un esfuerzo por evaluar el hecho. El hablar con otros menores de lo que les preocupaba, y al leer otras historias de menores con los mismos o parecidos problemas, motivó a los participantes a que otros han pasado por situaciones similares y que ellos con sus propios recursos han sobrellevado ese tipo de situaciones (Lazarus & Lazarus 2000).

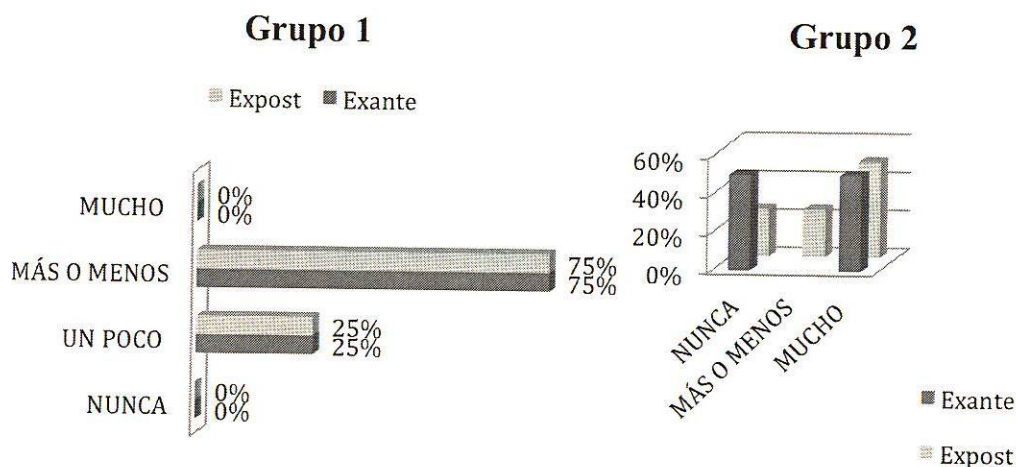
Este apartado incluye dos ítems que se seleccionaron para la expresión artística, escribir lo que han pasado, esta opción incluía historias con personajes que hayan pasado lo mismo que ellos y la experiencia de colorear, pintar o dibujar algo con el objetivo de sentirse más relajados.

Gráfica No.10 Escribo lo que me ha pasado.



En la primer gráfica que corresponde al grupo uno en la evaluación final los menores señalaron que “más o menos” a diferencia del segundo grupo en donde “nunca”, escribían lo que habían pasado esto se puede deber a la valoración de poco beneficio o de adaptación de utilizar esta estrategia frente a un problema o a los propios intereses de cada participante, lo cual indica que los menores del grupo dos en el momento de la segunda aplicación no habían o no incluirán esta opción ante un problema que les cause estrés.

Gráfica No.11 Coloreo (pinto o dibujo) pensando que eso me hace sentir más tranquilo.



Al hablar de la frecuencia relacionada a la expresión artística en la modalidad de colorear cualquier cosa con el objetivo de sentirse más tranquilo, la opción con mayor nivel de selección por los menores del grupo uno fue “más o menos”, tanto al inicio como al final de la intervención. Y en el segundo grupo, dos de los cuatro participantes señalaron que “mucho”. Lo cual refiere que la expresión de tipo no verbal se mostró como otro camino de decir lo que se siente y que además no utiliza la violencia como única forma de expresión.

3.5 Limitaciones de la Metodología de Marco Lógico.

Al evaluar un proyecto social como una actividad programada de reflexión sobre la acción y basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información y con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados sobre las

actividades y resultados del proyecto (Nirenberg, 2000:32) también se establecen sugerencias de lo que se pudo hacer y no se contempló dentro de la metodología de marco lógico.

Por ello, resulta pertinente exponer resultados que no fueron considerados dentro de la Matriz de Marco Lógico, empero son información valiosa para la formulación de nuevos proyectos que tengan el objetivo de visibilizar a los menores como víctimas, pero sobre todo de atenderlos. Estos resultados también forman parte de las recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura (Nirenberg, 2000).

Expresión-retención de emociones.

La opción de la expresión verbal o no de lo que sentimos, cómo y dónde a través del arte es una alternativa para la re-evaluación o resignificación de lo sucedido ante un agente estresor. No se define como si fuera la única o la que a los menores le resultará más benéfica, el objetivo era que vivieran la experiencia como un acercamiento a la expresión no verbal y conforme a esa experiencia decidieran utilizarla en alguna situación de estrés.

En la sesión número seis de ambos talleres se realizó una actividad en donde cada quien dibujará su silueta con ayuda de algún compañero. Enseguida las indicaciones fueron que una de las facilitadoras les diría una emoción y ellos, después de pensar en que parte del cuerpo la sienten, la escribieran sobre la silueta y en la parte del cuerpo que la sentían. Se les dijo que si lo deseaban podían agregar otras emociones diferentes a las mencionadas.

Para esta actividad se les pidió que pensarán muy bien cuál de esas emociones son las que dicen y cuáles no, dependiendo de cuales fueran las encerraran en un círculo color verde “siga” para las que expresan y color rojo “alto” las que retienen y no dicen (expresión verbal) a nadie (en el segundo taller se incluyó la opción de hablar con alguna mascota, debido a que una de las participantes (Gaby), comentó que hablaba con su perro cuando se sentía triste).

Se utilizaron los colores rojo y verde, explicando la analogía del uso de los colores en el semáforo alto y siga, esto facilitó la explicación. La mayoría de las emociones en todas las

siluetas quedaron en color rojo o negro (Anexo III). Sólo algunos ejemplos se toman para explicar la asociación que tienen lo que los menores señalaron en este ejercicio y lo reflejado en el apartado de retención de emociones. La mayoría de los participantes utilizaron el color rojo para señalar las emociones que prefieren “guardar o retener”. Sólo un menor señaló un efecto claro de somatización del enojo a través de un malestar estomacal.

La ubicación de las papeletas que representaban las emociones o sentimientos “sentidos” en el cuerpo se localizan en el área del estómago o la parte baja “intestinos, apéndice” y son los que mencionaron que no expresan. En comparación con las emociones expresadas la mayoría de los menores las localizaron en la parte del pecho para arriba, algunas explícitamente en la boca, pues lo asociaban con lo que dicen a un amigo (Hilda y Carlos).

Alejandro, mencionó que las emociones que siente en el pecho son la energía o adrenalina, en el corazón el patriotismo, “como cuando canto el himno nacional”, la tristeza en el intestino y el orgullo en el apéndice. Cuando estoy enojado lo siento en “la panza y no me sale de ninguna forma” pero cuando alguien me gusta también lo siento en el estómago y lo tengo que decir.

En otro caso, Braulio señaló que las cosas que no dice son la amistad y que la siente en la mano, en la cabeza siente el amor: “cuando me gusta alguien”. En la “panza” siento desesperación y hambre, en la rodilla siento el miedo y por último en los pies el orgullo. Mencionó que cuando se enoja al día siguiente le da “diarrea”, tiene náuseas y siente algo caliente “de varios colores” en el estómago. Pero cuando dice algunas cosas siente “ahh-alivio” Por último comentó que el resto de las papeletas estaban en el área del estómago porque ese día tenía hambre.

Estas son respuestas de algunos de los participantes que reflejan que además de la expresión verbal o no, utilizan como recurso de adaptación somatizar algunas emociones, ello conlleva a perspectivas de estudio e intervención no planteada en las primeras etapas de este proyecto pero importantes de considerar para futuros proyectos.

Por otra parte, lo relacionado al tema del estrés o preocupación fue abordado de manera paulatina. Primero se habló de él en forma general (escuela o parque) y después que lo vincularan con algo reciente que haya pasado específicamente en sus casas o con sus papás. En primer instancia se les pidió, si es que a si lo decidían, compartir con el resto de los participantes, algo que les haya ocasionado estrés o preocupación, y ésta podía ser en relación a la escuela, casa o en el parque con otros niños o amigos.

En ambos talleres hubo ejemplos de esas tres situaciones. En la casa, Carlos comentó que cuando sus papás se pelean él se pone muy triste y por último Gabriela dijo que cuando se murió su abuelo y cuando les robaron la casa. En la escuela Elisa señaló que una vez le pusieron un examen sorpresa y que eso le preocupó mucho. Braulio comentó que había alguien que lo molestaba y que una vez él le pego.

Es necesario a nivel de prevención y sobre todo atención presentar el índice de correlación entre estos menores de edad como víctimas pero también como victimarios y esclarecer la imagen-estigma que se tiene del agresor en la violencia escolar como una de las consecuencias a la exposición de cualquier tipo de violencia y no sólo la familiar.

En la sesión cuatro de ambos talleres se habló de la violencia en el país, se utilizó una narración de una niña de Colombia²³ quien describe lo que ha pasado en su ciudad, “las bombas, las muertes, los presos y como lo que antes era bonito en su calle ahora son tanques militares y pistolas, gente corriendo y gritando”. En esa sesión Braulio, Carlos y Elisa comentaron que algo de eso pasada en esta ciudad, que en las noticias salió como disparaban y mataban gente.

Estas actividades y resultados son de considerable relevancia al presentar la relación tan estrecha entre la violencia que ellos reciben y observan en casa como la de otras esferas, social, económica, etc. Y plantea como otra alternativa de intervención ubicar al menor no sólo como víctima de un solo tipo de violencia sino de varias y además exponer el nivel de

²³ Cano, A (2007:9). *Fantasia. Me gustaba mucho tu sonrisa*. Alcaldía de Medellín. Programa Víctimas de Conflicto Armado. Corporación Ancón Corancón, Medellín.

naturalización de actos violentos de cualquier índole como única forma de solución problemas de todo tipo.

Al final de la historia se les pide que en una hoja de papel del color que prefieran le escriban una carta a esa niña, le pueden preguntar y escribir lo que quisieran. La siguiente actividad es que cada quien haga una lista de cosas buenas o positivas y 3 cosas negativas. A los menores de edad les costó más trabajo y tiempo pensar o escribir en algo positivo de esa situación.

Sin embargo, al decirles varios ejemplos (la niña conoció a más niños que pudieron ser sus amigos) se les pidió que pensarán en otros parecidos. En esta actividad los menores de edad del segundo taller decidieron no compartirla con los demás y los participantes del primer taller mencionar aspectos positivos muy parecidos a los ejemplos. Con ello se reafirma que una de las causas para la baja expresión de las emociones en menores de edad expuestos a la violencia familiar es la cognición negativa sobre el agente estresor que limita las posibilidades de adaptarse a través de pensamientos positivos ante el agente estresor y con ello se plantea otra alternativa complementaria a la expresión de las emociones y el manejo de la culpa.

CAPÍTULO 4. RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES

La recomendación más pertinente es el uso de la línea de base como apartado importante en la planeación del proyecto. Contar con datos estadísticos recabados en determinado tiempo previos a la intervención y compararlos contra los cambios subsecuentes a la implementación del proyecto es una alternativa para la comprensión de un problema multifactorial como lo es la violencia familiar. La línea de base permite monitorear la efectividad de los recursos, estrategias y técnicas utilizadas para el logro del proyecto. Así mismo, es una opción para registrar el impacto a largo plazo en la población participante al taller.

Con respecto al instrumento de evaluación es imprescindible que éste cuente con apartados de valoración-apreciación de las estrategias de afrontamiento y que el cuestionario sea aplicado de manera individual a fin de conocer las razones por las que los menores emiten sus juicios de valor a determinadas estrategias, es decir, sus experiencias previas que los lleven a decidir cuáles y qué tipo de estrategias utilizar.

En función del bajo nivel de involucramiento en el proyecto por parte de las madres de los menores, reflejado en la poca asistencia y permanencia en los talleres, se recomienda hacer uso de adecuadas estrategias de convocatoria que incluyan pláticas o reuniones informativas previas a la implementación. Es necesario, sensibilizar a las madres de familia para que ellas mismas visibilicen a sus hijos como víctimas que requieren atención.

Se cree conveniente incorporar actividades donde se informe a las madres sobre la situación y el proceso de sus hijos en el marco del proyecto. Por último, extender el tiempo de promoción a intervenciones de este tipo a través de material informativo orientado a las madres de familia, tales como folletos, periódicos murales con información acerca de las consecuencias de la exposición de la violencia, estadísticas actuales y alternativas de intervención y solución.

Se enfatiza que existe poca información e investigación acerca de las estrategias de afrontamiento que los menores utilizan ante situaciones de estrés. Aunado a esto, es imprescindible señalar que la verbalización (expresión) de las emociones por diferentes factores, es un proceso complejo, diferente en cada persona. Por lo tanto, de acuerdo al lapso del taller y de las sesiones, se propuso desde un inicio que los objetivos de la intervención fueran planteados como primer paso del proceso individual y que después complementen el proceso que la madre del menor lleva en la institución. Por lo cual, se sugiere que proyectos de este tipo sean implementados en conjunto con atención psicológica, independientemente del tipo de exposición a la violencia.

Se recomienda trabajar en modalidad de taller, con grupos pequeños y de diferentes edades para contribuir en la disminución de la parentalización de roles; cuidador de hermanos menores; mejorar la convivencia entre los participantes con el interés de incentivar la tolerancia y respeto a los tiempos individuales necesarios para el desarrollo del proceso creativo de una obra artística.

Otra de las características que se observó es el nivel de incidencia o repercusión que tiene en los menores de edad la situación familiar; si los padres están en un proceso de separación o divorcio. Ésta es otra de las recomendaciones que se presenta en relación a que los menores también necesitan acompañamiento en este proceso de separación, pues muchos de ellos, creen que tienen “algo que ver” o se culpabilizan de la situación, al tener poca o errónea información de las causas reales del divorcio o separación entre sus padres.

Ahora bien, al ser la violencia un fenómeno de grandes magnitudes y repercusiones se propone que proyectos como el que aquí se describe, sean implementados para todo tipo de población infantil, ya que existen mucho casos de violencia no reconocidos social ni institucionalmente.

Explorar las estrategias de afrontamiento utilizadas por los menores y ofrecer por medio del Arte terapia una alternativa para la expresión de emociones ante situaciones de violencia vividas en su casa, son la base primordial de esta intervención. Se pretende lograr la visibilidad de las víctimas y plantear la necesidad urgente de diseñar, implementar y evaluar proyectos que mejoren su calidad de vida.

Sobre la base de la revisión teórica y de los hallazgos empíricos, se acepta la premisa que el Arte terapia como alternativa favorece la expresión de emociones como estrategia de afrontamiento. Los participantes, presentaron mayores posibilidades de expresar lo que sentían, identificaron el nivel de adaptación o beneficio al usar este tipo de técnicas. Experimentaron la manipulación del material didáctico (pinturas, colores, crayolas) lo que les hacía sentir y cómo es que lo pueden hacer en otros lugares que no fuese el espacio del taller.

También se registraron casos en donde los menores ya tenían identificadas las estrategias de afrontamiento con mayor grado de beneficio o adaptabilidad frente a una situación de estrés, estas eran totalmente ajenas a la expresión de emociones a través del arte (narrativa o pintura) pero válidas y sobre todo reconocidas por ellos. De acuerdo a lo estipulado por Lazarus y a los comentarios de los menores con respecto a que las estrategias que más utilizan son por su experiencia previa, situación o tipo de violencia a la cual están expuestos, en este proyecto se reconoce a los menores como sujetos capaces de decidir qué tipo de estrategias utilizar a través de un proceso de evaluación del acontecimiento.

Con los resultados aquí planteados se apunta que los menores también son víctimas que merecen servicios que cubran sus necesidades de protección, cuidado, atención, etc. Y así se anule la idea de que ellos, como menores, ignoran lo que sucede en la casa, que no son víctimas y que no sufren consecuencias de ningún tipo (físico, psicológico, social).

Las situaciones relacionadas a la violencia familiar son las que ocasionan más estrés/preocupación en los menores. Por lo cual es pertinente diseñar e implementar proyectos de atención permanente, para que se satisfagan al mismo tiempo las necesidades de las víctimas, madres e hijos, e incentivar la prevención de la violencia como conducta aprendida y reproducida. En donde a partir del impacto emocional causado por la violencia se van originando otros tipos como reacción en cadena, a la vez que generan un mayor número de víctimas, por ende una problemática de mayores dimensiones, costos sociales, culturales, económicos y de salud.

De acuerdo con los objetivos planteados para esta intervención, se logró un acercamiento, que contribuye hacia la visibilidad de los menores doblemente vulnerables por su condición de víctimas de violencia (en algunas veces por ambos padres) y por la ausencia de acciones para su atención.

La experiencia aquí descrita, por un lado permite conocer algunas de las estrategias que estos menores utilizan ante los eventos estresantes de cada día y es un reflejo de las grandes oportunidades de intervención con/para ellos. Es preciso partir de la idea de que los menores son capaces de vivir/sobrevivir a adversidades en una sociedad que está en un proceso lento de reconocerlos como sujetos de derechos. Este proceso requiere impulsos y mejoras para que los menores crezcan, se desarrollen integralmente, construyan relaciones sociales saludables basadas en el respeto y sean capaces de resolver conflictos por medios no violentos.

Para reconocerlo como víctima es importante cuestionar el imaginario social que se tiene acerca de la infancia, a la vez contextualizarlo con las realidades violentas en todas las esferas sociales, políticas, económicas y culturales. Es necesario crear e impulsar desde todas las áreas espacios de libertad de expresión para los niños. Para cambiar los constructos sociales es pertinente escuchar, reconocer al menor, respetar su derecho de expresión, no solo verbal sino a través del arte. Esta intervención es lo que se plantea, ser un espacio de expresión, sobre todo de escucha para cada uno de estos menores invisibles socialmente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, M. (2010). *Las víctimas invisibles. Afectación psicológica en menores expuestos a violencia de género*. (Tesis doctoral-Universidad de Murcia. Facultad de Psicología) [en línea]. <http://www.tdx.cat/handle/10803/80599>.
- Alternativas Pacíficas, (2013). [en línea], <http://www.alternativaspacificas.org/nosotros/objetivos.html>
- Amar, J. et al (2003). *Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar* [en línea], <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/VentanaResumenTabs.jsp?claveArt=26811107>
- Aroca, M. et al. (2012). *La teoría del aprendizaje social como modelo explicativo de la violencia filio-parental.*, [en línea], <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/40039>
- Bassols, M. (2006). *El arte terapia, un acompañamiento en la creación y la transformación*. Papeles de Arte Terapia y Educación Artística para la Inclusión Social, [en línea], <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0606110019A/9023>
- Branca et al, (2007). *Repensando las prácticas del Trabajo Social en torno a la problemática de la Violencia Familiar*, [en línea], www.trabajosocial.unlp.edu.ar/.../branca_gianfran.
- Bravo, C. (2008). *Menores víctimas de violencia de género: experiencia de intervención en un centro de acogida para familias víctimas de violencia de género* [en línea], <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179814023009>
- Cirillo y Di Blasio. (1991). *Niños maltratados, diagnóstico y terapia familiar*. [en línea], <http://books.google.com.mx/books?id=heaHt9BHwBoC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Convención de los Derechos del Niño. (1989). *Tratado Internacional de Naciones Unidas, Asamblea General* [en línea], <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.html>
- Cuevas, C. (2006). *Exposición a violencia conductas parentales y afrontamiento en niños y adolescentes*. (Tesis doctoral-Universidad de Granada) [en línea], <http://digibug.ugr.es/handle/10481/966>
- Domínguez-Toscano, P. (2006). *Arteterapia: nuevos caminos para la mejora personal y social*. [en línea], http://www.asanart.es/docs/nuevos_caminos.pdf

- Escudero, A. *et al.* (2005). *La persuasión coercitiva, modelo explicativo del mantenimiento de las mujeres en una situación de violencia de género: I: Las estrategias de la violencia*. [en línea], <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352005000300006&lng=es&nrm=iso>.
- Asamblea General de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales y de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social. (2004). *Ética en el Trabajo Social, Declaración de Principios*, [en línea], <http://www.tsmu.org/doc/declaracionEtica.pdf>
- Fedorowicz, A. (1995). *Children's coping questionnaire (CCQ): development and factor structure* Tesis Maestría- Simon Fraser University. Master Of Arts. Canada [en línea], <http://summit.sfu.ca/item/6875>
- Ferguson K. (2003). *El trabajo infantil y el capital social en el mesosistema: en búsqueda de los factores de riesgo y de protección relacionados con la familia y la comunidad para los niños y niñas que trabajan en la calle*. (Tesis Maestría- Universidad Autónoma de Nuevo León). [en línea]. http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1080124495/1080124495_01.pdf
- Frías, M. *et al.* (2008). *Consecuencias de la violencia familiar experimentada directa e indirectamente en niños: depresión, ansiedad, conducta antisocial y ejecución académica*[en línea],<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243016308004>
- Gallegos, L. (2011). *Ser mixteco en la escuela: discriminación y formas de afrontamiento en el contexto de la migración*. (Tesis Maestría- Universidad Autónoma de Nuevo León).
- García, E. (2002). *Visibilidad y tolerancia social de la violencia familiar*. [en línea], <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179818141004>
- Gobierno de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012*. México: Presidencia de la República.
- Gobierno de la República (2007). *Ley General Para La Prevención Social De La Violencia y La Delincuencia*. México: Presidencia de la República.
- Gobierno de la República (2007). *Lineamientos de la Política de Prevención Social de la Violencia, la Delincuencia y la Participación Ciudadana*. México: Presidencia de la República. [en línea], http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5175723&fecha=26/01/

- Gobierno del Estado de Nuevo León (2010). *Ley de Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes para el Estado de Nuevo León*. Gobierno del Estado de Nuevo León. [en línea], http://sg.nl.gob.mx/Transparencia_2009/Archivos/AC_0001_0002_0063687-0000001.pdf
- Gobierno del Estado de Nuevo León (2010). *Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Nuevo León, 2010 – 2015*. Gobierno del Estado de Nuevo León.
- Gobierno del Estado de Nuevo León (2013). *Dirección de Atención Integral al Menos y la Familia*. Programas DIF Nuevo León. [en línea]. http://www.nl.gob.mx/?P=dif_integracion_social
- González, F. (2007). *Instrumentos de Evaluación Psicológica*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas. [en línea]. http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf
- González, Rey F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGrawHill.
- González R. et al. (2009). *Los colores que hay en mí: una experiencia de arte-terapia en pacientes oncológicos infantiles y cuidadores primarios*. [en línea], <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29214106>
- Gertler, P, et al. (2011). *La evaluación de impacto en la práctica*. Washington: Banco Mundial. [en línea], <http://www.worldbank.org/ieinpractice>.
- Hernández, R., et al (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holden, G.W. (2003). *Children Exposed to Domestic Violence and Child Abuse: Terminology and Taxonomy*. [en línea], <http://jsw.sagepub.com/content/early/2009/12/08/1468017309350663.full.pdf>
- ILPES (2004). *Metodología del Marco Lógico*, Boletín 15. Chile: ILPES-CEPAL.
- INEGI (2003). ENDIREH. *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los hogares*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. [en línea]. <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/biblioteca/detalle.aspx?c=10880&upc=702825000013&s=est&tg=0&f=2&pf=Ench>
- INEGI (2011). ENDIREH. *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los hogares*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. [en línea]. http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/endireh/endireh2011/doc/Nota_ENDIREH2011.pdf

- Instituto Canario de Igualdad. (2012). *Guía de intervención con menores víctimas de violencia de género*. [en línea], <http://www.gobiernodecanarias.org/opencms8/export/sites/icigualdad/resources/documentacion/GuiaViolenciaMenores>
- Lazarus R. & B. Lazarus. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós
- Leyva, G. (2008). *Expresión corporal para la exploración, manejo y comunicación de emociones en niños*. (Tesis Maestría- Universidad Iberoamericana).
- Londoño, N. et al. (2006). *Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de coping modificada (EEC-M) en una muestra colombiana*. [en línea], <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64750210#>
- Márquez, M. & Ana R.(2012). *Revisión de las medidas de reconocimiento y expresión de emociones*. [en línea], <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723774037>
- Martín & Grau, (2007). *Instrumentos de medición para el estudio del estrés y el afrontamiento*. En González, F. (2007). *Instrumentos de Evaluación Psicológica*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas. [en línea] http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf
- Meza, M. (2002). *Experiencia de recuperación en mujeres sobrevivientes de violencia familiar*. (Tesis Maestría- Universidad Autónoma de Nuevo León. [en línea]. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1080124311/1080124311.html>
- Miracco, M. et al. *Estrategias de afrontamiento en mujeres maltratadas: la percepción del proceso por parte de las mujeres*. [en línea]. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100006&lng=es&nrm=iso>
- Morales, F. (2008). *Evaluación del afrontamiento infantil: Estudio inicial de las propiedades de un instrumento*. (Tesis doctoral-Universidad de Málaga) [en línea]. <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2675/17668657.pdf>
- Nirenberg, O., J. Brawerman y V. Ruiz (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Norma Oficial Mexicana NOM-046-SSA2-2005. *Violencia Familiar, sexual y contra las mujeres, criterios para la prevención y atención*, (2005). [en línea]. <http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/689/1/images/VIOLE1B.PDF>

- Olaya, B. *et al.* (2008) *Protocolo de Evaluación de Niños y Adolescentes Víctimas de la Violencia Doméstica*. [en línea]. <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1544>
- Olivares A. (2013). *El sector, más indefenso ante violencia y maltrato*. Periódico La Jornada. 4 junio 2013 [en línea]. <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/04/sociedad/037n2soc>
- Organización Panamericana de la Salud. *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. (2003). [en línea]. http://www.paho.org/spanish/am/pub/violencia_2003.htm
- Ortegón, E., Pacheco, J. & Prieto, A. (2005). *Metodología del Marco Lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Osofsky J. (1999). *The Impact of Violence on Children the Future of Children Domestic Violence and Children* [en línea]. <http://www.housedems.ct.gov/dv/pubs/010510/impactofviolenceexposure.pdf>
- Patró R. & Rosa L. (2005). *Víctimas de violencia familiar: consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas* [en línea]. http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/02-21_1.pdf
- Pinheiro, S. *Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños y las Niñas*. Naciones Unidas, [en línea]. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/study.htm>
- Puente, M. (2000). *El maltrato infantil como un aspecto de la violencia intrafamiliar y su relación con algunas variables del padre y de la madre, del niño y de la familia* Tesis Maestría. México: Universidad Autónoma de Nuevo León. [en línea]. http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1080110266/1080110266_MA.PDF
- Ramos, E. *et al.* (2011). *Andalucía detecta Impacto de la Exposición a Violencia de Género en Menores*. [en línea]. <http://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/index.php/coeducacion/programa-para-prevenir-la-violencia-de-genero>
- Riley Shirley, 2001. *Art therapy with adolescents*, [en línea], <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1071468/>
- Rivera-Rivera, L. *et al.* (2006). *Abuso físico y sexual durante la niñez y revictimización de las mujeres mexicanas durante la edad adulta*. [en línea]. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10604807>.
- Rodríguez, S. & J. Zeballos, (2007) *Evaluación de proyectos de desarrollo local. Enfoques, métodos y procedimientos* Lima: desco.

- Save the children, (2011). *En la Violencia de género no hay una solo víctima*. [en línea]. http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/425/InformeViolencia_de_genero.pdf
- Sepúlveda, A.(2006) *La violencia de género como causa de maltrato infantil*. [en línea], <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfn43-44/11.pdf>
- Selltiz, Claire. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid Rialp
- Walker, L.E., (1979). *The battered women*. New York, Harper and Row.

Anexos

I. Representación del “enojo” de Carlos.

“Mi enojo sube y baja”

Carlos, 8 años
Participante del primer taller,
miembro del segundo grupo.



II. Palabras que te gustan y las que no te gustan o desagradan.

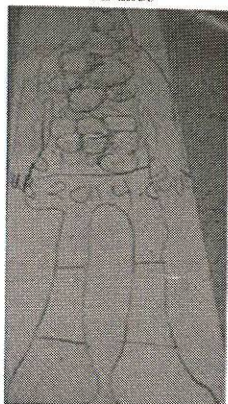
“No me gusta bastardo, no sirves para nada...”

Carlos, 8 años
Participante del primer taller,
miembro del segundo grupo.

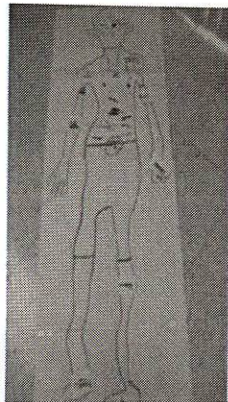
AA		
1- La		1- Pensa
2- Le	Si	2- Tanto
3- Li		3- Inutil
4- Menso		4- No sirves para nada
5- Mensa		5- Bastardo
6- Chili		6- Cabra
7- Pili		7- Pensa
8- Pila		8- Torpe
9- Pilo		9- Duda
10- Pinza		0- Pelon

III. Expresión-retención de emociones

Alejandro
12 años

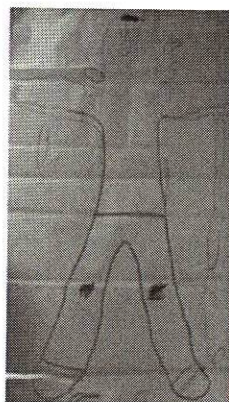


Braulio
11 años



"Dibujando tu silueta"

Gabriela
8 años



Hilda
10 años

